العربية للجميع

إضاءات

لِمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بِها

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان

١٤٣١هـ

مَكْتَبَة لِسَانِ الْعَرَب
www.lisanarb.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مُقَدِّمَـــة

إنّ الحمدَ لله نَحْمَدُهُ ، وَنَسْتَعينُهُ وَنسْتَغْفِرُهُ ، ونَعوذُ باللهِ مِنْ شُرورِ أنْفُسنا، ومِنْ سَيِّئات أعْمالنا، مَنْ يَهْده اللهُ فَلا مُضلَّ لَهُ ، ومَنْ يُضْلِلْ فَلا هاديَ لَهُ ، ونَشْهَدُ أنْ لا إلَهَ إلاّ اللهُ وَحْدَهُ لا شَريْكَ لَهُ، وَنَشْهَدُ أنّ مُحَمّداً عَبْدُهُ وَرَسوْلُهُ.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذينَ آمَنُوا اتَّقُـــوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاته وَلا تَمُـــوتُنَّ إلا وَأَنْتُمْ مُسْلمُـــونَ ﴾ ، ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذي خَلَقَكُمْ منْ نَفْسٍ وَاحدَة وَخَلَقَ منْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ منْهُمَا رجَالاً كَثيراً وَنسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذي تَسَاءَلُونَ به وَالأَرْحَامَ إنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقيباً ﴾ ، ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلاً سَديداً يُصْلحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزاً عَظيماً ﴾

أمّا بَعْدُ، فَإنَّ أصْدَقَ الحَديْث كتابُ الله، وأحْسَنَ الهَدْيِ هَدْيُ محمَـــد، وشَـــرَّ الأُمورِ مُحْدَثاتُها، وكُلَّ مُحْدَثَةٍ بِدْعَة، وكُلَّ بِدْعَةٍ ضَلالَةٍ، وكُلَّ ضَلالَةٍ في النارِ.

هذه إضاءات نقدمها لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لرفع كفاءتهم المهنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد توخيت فيها الاختصار والوضوح، لتكون مناسبة لكافة المعلمين ، ومناسبة لمستواهم وحاجاتهم الفعلية في هذا الميدان ؛ ولتكون مرجعا خفيفا بيد المعلم يستصحبه معه في مسيرته التعليمية.

وهذا العمل جهد مقل اعتمد معدّه فيه على الانتقاء في عملية الجمع والاختيار ممّا في الميدان، واستفاد- خصوصا- من كتاب المعلم في سلسلة " العربية بين

يديك " للمؤلفين : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ، ود. مختار الطاهر حسين ، ود. محمد عبد الخالق محمد فضل، ومن مذكرتَي " إعداد مواد تعليم اللغة " و " التربية العملية " للمُعدّ نفسه، و "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة " للدكتور مختار الطاهر حسين، و " اختبارات اللغة " للدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل، ومن مذكرتَي " أساليب التدريس " و " الوسائل وتقنيات التعليم " للأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني ، وغيرها.

وإننا لنشكر إخواننا ممن استفدنا منهم في إعداد هذه المادة ؛ ممّن شاركونا في دوراتنا التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن غيرهم، كما نشكر الأستاذين محمد بن عبد العزيز آل تويم، وعوض بن علي الجمعة ، والدكتور عطا المنان عبد الله محمد؛ لما قاموا به من مراجعة لهذا الكتاب قبل صدوره.

كما نشكر الأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني على مراجعته للكتاب وتصميمه وإخراجه في صورته النهائية.

وقد يقع في هذا العمل من الخطأ ما يقع للعمل البشري؛ وإننا نشكر لكلّ من صوّب لنا خطأ، أو سدّ نقصا، أو قدّم اقتراحا.

وكتبه

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان

الباب الأول

- إعداد المعلم، وتدريبه
- المعلم المتخصص ، والمعلم الناجح
- إدارة الصف

إعداد المعلم وتدريبه

إنّ العالم قد يكون بحرا في علمه، ولكنّه قد لا يكون معلّما بدرجة توازي ما لديه من علم، فنقل العلم إلى المتعلّم يحتاج إلى مهارة. فهل يستطيع العالم الذي لا يملـــك الأسلوب المناسب للتعليم تطوير نفسه في هذا المجال ؟

إن المعلّم يتعلّم الكثير عن طريق الخبرة ، ولكنّ ذلك قد لا يكون مفيدا ؛ فقد يكرّر المعلّم سلوكا خاطئا ، أو يهمل مسائل مهمّة، كما أنّ بعضهم قد يعتمد طريقـــة المحاولة والخطأ.

وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء بالمعلم، وهي :

١- **التأهيل** :

ويسمى أحيانا الإعداد. ويعني ذلك ما نقوم به لتهيئة شخص مـــا لعملية التدريس من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العمليـــة التعليمية. وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالباً ، كما في كليـــات التربية وأقسامها وما شابهها.

٢- **التدريب** :

ويقصد به أحياناً ما يتم أثناء ممارسة المعلـــم لعملـــه ،كمـــا في التدريب أثناء الخدمة في صور شتى مثل الدورات التدريبية وورش العمل.

٣- **التطوير :**

ويشمل ذلك الوسائل والأساليب المختلفة، التي تساهم في تطوير شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلميـــة والمهنيـــة، والنـــشرات التوجيهية ومشاهدة البرامج والنماذج الجيدة ذات العلاقة بمجـــال عمـــل المعلم. كما أن تطوير معلم اللغة يعني التحسين المستمر لمـــستواه اللغـــوي الشفوي والكتابي، وتنمية معلوماته عن اللغة التي يدرّسها وعـــن ثقافـــة أهلها.

أهم مجالات إعداد معلمي اللغة وتدريبهم مهنياً :

يحتل إعداد المعلم وتدريبه مكانة هامة وخاصة ، ولا ســـيما معلمـــي اللغـــة العربية لغير الناطقين بها؛ لأنّ كثيرا منهم غير متخصّصين بعلم اللغة التطبيقـــي، وغـــير مدربين في هذا الميدان. وتأتي مسألة إعداد المعلم وتدريبه من أهمية المعلم نفسه ودوره في العملية التعليمية؛ حيث تشير الدراسات التربوية إلى أنّ دور المعلم – بشكل عام – يمثل ٦٠ % من التأثير في تكوين الطالب، بينما تشترك بقية العناصر الأخـــرى في العمليـــة التربوية بـــ ٤٠ % من التأثير. وإن إعداد معلم اللغة لابد أن يشتمل في حـــده الأدنى على عناصر أساسية :

١- **الإعداد اللغوي :**

أي إعداده في الجانب اللغوي في اللغة الهدف التي سيقوم بتعليمهـــا، ويشتمل ذلك على الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفـــة، إضـــافة إلى

المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها، وبدون ذلك لن يكون معلمـــا ناجحا ؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه، كما يقول المثل العربي المعروف.

٢- **الإعداد العلمي :**

أي تزويد المتدرب بالمعارف اللسانية النظريـــة والتطبيقيـــة العامـــة والخاصة باللغة الهدف. ويشمل ذلك: الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحويـــة والصرفية والصوتية ، والدلالية وقضاياها البلاغية، وتحليل الخطاب ، ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية ، وقضايا اللسانيات الاجتماعية.

٣- **الإعداد التربوي :**

ويشمل ذلك تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطـــرق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية، وأســـاليب تقـــويم أداء الدارســـين، وتحليـــل أخطائهم، وتصويبها، وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغـــة، واستخدامها بطريقة فعالة. وكذلك إعداد المواد التعليمية، مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة.

ونود أن نؤكد على أن يكون الإعداد في هذه المجالات بطريقة تخـــدم معلم اللغة بصورة مباشرة؛ فقد أثبتت التجربة أن تدريس المتدرب مواد عامـــة، مثل طرق التدريس العامة أو أساليب التقويم التربوي أو الوسائل التعليمية، قـــد لا يفيد المتدرب كثيراً؛ لأن معظم المتدربين يتلقون هذه المعلومـــات بـــشكل نظري، ولا يحسنون الربط بينها وبين تعليم اللغة وتدريسها أثنـــاء ممارســـتهم الفعلية للتدريس.

ونضيف هنا أيضاً ضرورة تعليم المتدرب أصول التربية وأساليب إدارة الصف ــ خاصة ــ مثل تنظيم جلوس الطلاب والأنشطة الزوجية والجماعيــة وغير ذلك.

٤ - التدريب الذاتي :

ونقصد بذلك تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي، مثل :

أ - تعريفه بالمراجع والدوريات واللقاءات الدورية التي تعينه في تنمية خبراته ومعلوماته المهنية.

ب - تدريبه على أساليب التأمل ونقد الذات وتحليل تجارب الآخرين وتقويمها؛ للاستفادة من حسناتها وتجنب مساوئها وعيوبها.

ج - تدريب المعلم على إجراء التجارب الميدانية اليسيرة لتحسين مستوى أدائه ، وإيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات عملية. [1]

خطوات تدريب المعلم:

- تقسّم المادة والمحتوى إلى خطوات صغيرة؛ لتفادي الخلط.
- يعطى المتدرّب الفرصة للمناقشة ، وللتطبيق في نهاية كلّ خطوة ؛ لئلا تختلط عليه الخطوات.
- يقسّم للمتدرّب ما يمكن أن يكون صعبا ويعزّز ؛ ليسهل عليه.
- يعطى التطبيق قدرا يستحقّه ؛ ليستخدم المتدرّب ما فهمه نظريا.

---

(١) – د. محمود إسماعيل صالح، " الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" ، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، (بتصرّف) الخرطوم، ص ١٤٠ - ١٤٧

المعلم المختصّ والمعلم الناجح

من هو المعلم المتخصص ؟

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى معلّم متخصص ، فمـــن هـــو المتخصص ؟

- هل هو من يعرف العربية فقط ؟ كلا.
- هل هو المتخصص باللغة العربية فقط ؟ كلا.

بل هو :

- المتخصص بعلم اللغة التطبيقي.
- المتخصص بتدريس العربية لغير الناطقين بها.
- الممارس لمهنة تدريس العربية لغير الناطقين بها.
- المتابع للتدريب على تدريس العربية لغير الناطقين بها.

والسؤال هو كيف يصل الشخص إلى هذا ؟

بالتخصص الدراسي في هذا الميدان من خلال الالتحاق ببرامج تهتم بذلك، وقد يحصل على درجة لا بأس بها من ذلك بالالتحاق ببعض الدورات المتخصصة التي تجمع بين الجانبين النظري والعلمي، وفيها ورش عمل.

ما هي صفات المعلم الناجح ؟

المعلم الناجح هو الذي يتميز بصفات شخصية ، وعلمية ومهاريـــة ، ولكـــي يوصف المعلم بأنه معلّم ناجح، لا بد أن تتوافر فيه صفات عديدة، منها:

- أن يكون ذا شخصية قوية.
- أن يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل.
- أن يتصف بالحيوية والتعاون.
- أن يكون مسامحاً في غير ضعف، حازماً في غير عنف.
- أن يكون مثقفاً، واسع الأفق، لديه اهتمام بالاطلاع على ما استجد في طـــرق التدريس، وفي مادته.
- أن يكون أداؤه للعربية صحيحاً، خالياً من الأخطاء.
- أن يكون محباً لعمله، متحمساً له.
- أن يكون متمكناً من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، حسن العرض لها.
- أن يكون على علاقة طيبة مع طلابه وزملائه ورؤسائه.

ولكي تكون معلما ناجحا فلا بد من أن تراعي ما يلي :

إن العمل المنظم إنتاجه أكثر، والعمل الدقيق احتمالات الخطأ فيه أقل. ومـــن الضروري على المعلم أن يقسم وقته بين مجالات نشاطه وعمله العلميّ، وهـــو خـــلاف الوقت الذي يخصصه المعلم لبيته وأهله. والمعلم المنظم في عمله يمكنه أن يستفيد من وقته كله، وأن يعوِّد نفسه على تنظيم وقته وأعماله، فلا يفكر في أكثر من شـــيء واحـــد في الوقت الواحد، ويخصص وقتاً للعمل؛ فإنه مفتاح النجاح، ووقتاً للاطلاع؛ فإنه مـــصدر الحكمة، ووقتاً للعبادة؛ فإنها ينبوع الطمأنينة.

وممّا يطلب من المعلم الحكمة في إدارة الصف؛ وهي تتضمن التفاهم والتعاطف مع طلابه، وتوجيههم وإرشادهم فرديّاً وجماعيّاً، والاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية لهم، ومراعاة حاجاتهم العلمية والاجتماعية، والقدرة على المحافظة على النظام في الصف، ومواجهة المواقف المعقدة، وتنمية روح الانضباط الذاتي لدى طلابه، واحترام أنظمة المؤسسة التعليمية من خلال الاقتداء بمعلمهم في حسن أدائه لرسالته.

وإذا قدَّر المعلّم مشاعر طلابه، واستجاب لمناقشاتهم ومطالبهم، فإنهم سيكوِّنون آراء إيجابية نحوه، ويتمثلون سلوكه أحياناً. وإذا أعلن المعلّم سياسته وعرف ردود فعل طلابه نحوها، واستجاب لأسئلتهم وتعليقاتهم دون غضب؛ فإن ذلك يجعل طلابه يعرفون ما يتوقعه المعلّم منهم، ويشعرون بالمسؤولية تجاه ما يطلبه منهم. وإذا أعطاهم اهتماماً كافياً، فإنهم سيحسون بأنه متجاوب معهم، فينشطون لعمل ما يطلبه منهم.

والمعلم الماهر هو الذي يعمل على جذب انتباه طلابه لمجريات درسه، فيستخدم الوسائل المعينة التي تحضّهم على المشاركة في النشاط الصفي: فيطلب من بعض الطلاب القيام بنشاط، أو الإجابة عن سؤال. وعلى المعلم إلقاء السؤال قبل تحديد الطالب الذي يجيب، كما عليه أن يغير في أساليب استخدامه للوسائل، كالطلب من بعض الطلاب القيام بنشاط شفوي، وآخرين بنشاط كتابي على السبورة، وآخرين بنشاط تنافسي، أو تعاوني ... إلخ.

وزّع أسئلتك وابتساماتك وكلماتك على الطلاب توزيعاً عادلاً ؛ لخلق نـــوع من الألفة والحيوية في الصف، ، وأبدِ احترامك لآرائهم، وكن متسامحاً.

ومن المفيد أن يعطى الطلاب قدراً كبيراً من التواصل والمشاركة؛ إذ في ذلـــك تقوية للروابط الشخصية، تجعلهم يشعرون بقدر طيّب من الحرية المنـــضبطة والتـــشجيع والتغذية الراجعة.

صفات المعلم المؤثر:

كل معلم له خصائص وصفات تميزه عن بقية المعلمين. إلا أن هناك قدراً من الخصائص والصفات المشتركة تجمع بين المعلمين المؤثرين، وتكون ذات أثر فيما يحمله طلابهم عنهم من تصورات وأفكار. ومن هذه الصفات: البشاشة والحيوية والحماسة والعدل والأمانة والفطنة والقدرة والكفاية في العمل والإنجاز. وهذا النوع من المعلمين يكون – عادة – متمكنا من مادته التي يدرسها، قادرا على مواجهة المواقف الطارئة واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وعاملا على تطوير أدائه باستمرار.

الواجبات المترلية :

المعلم الجيد يولي الواجبات المترلية العناية الخاصة بها، ويتوخّى التوسّط في أمرها؛ فلا يهملها ولا يغرقهم فيها. ويراعي ظروف كل طالب من الجوانب المعيشية والصحية والعقلية. كما يتأكد من أن الطالب قد قام بعمله بنفسه، ويقوم بتصحيح الواجبات أولاً بأول حتى لا يعوِّد الطلاب الإهمال.

ما بال أقوام:

المعلم الناجح يلجأ ـــ في أغلب الأحيان ـــ إلى أسلوب التلميح، بدلاً عن التصريح، وهو إجراء فاعل يستخدمه المعلم؛ ليقطع الطريق على السلوك غير المرغوب فيه، باستخدام أسلوب التلميح دون اللجوء إلى استخدام التعبيرات اللفظية. فإذا علت الضجة مثلاً في الصف، يمكنه أن يوقفها بنظرة خاصة إلى الطلاب مصدر الضجة، يفهمون مغزاها ومعناها، دون أن يبوح بأي كلمة.

يقوم المعلم الناجح بأمور ثلاثة تساعد طلابه على تنظيم عملهم، واختيار الأسلوب الذي يحققون به أهدافهم. وهذه الأمور تتلخص فيما يلي:

١ – تقديم حوافز معنوية كالثناء لمن يحسن من الطلاب تعزيزاً لما يقوم به الطلاب.

٢ – تقديم تغذية راجعة تربط بين ما سيقوم به الطالب، وبين ما سينجم عنه من نتائج.

٣ – تقديم عدة خيارات يختارون منها ما يريدون.

وبهذا الأسلوب يتحمل الطلاب مسؤولية إعداد الخطوات اللازمة لتنفيذها، وبالتالي يضعون التوقعات والحلول المحتملة لأي عمل يُعهد به إليهم مستقبلاً.

يراعي المعلم المتقن عند توجيه الأسئلة لطلابه مجموعة من الأسس، أهمها:

- ✓ أن يوجه السؤال لجميع الطلاب، ثم يختار من يجيب بعد فترة قصيرة، حتى يفكر الجميع في الإجابة.
- ✓ أن يخصص بعض الأسئلة السهلة للضعفاء من الطلاب.

- ✓ ألاّ يهمل من لا يرفع يده للإجابة، فقد يكون منصرفاً عن الدرس، أو يعرف الجواب، إلا أنه خجول...إلخ.
- ✓ ألاّ يقاطع الطالب أثناء الإجابة، وأن يعطيه الفرصة كاملة ليعبر عن نفسه، إلا إذا أسهب فيوقفه بأسلوب ودي.
- ✓ إذا أخطأ الطالب في الجواب، يعطي طالباً آخر فرصة الإجابة، وإذا لم يوفق يذكر المعلم الإجابة ويناقشها مع الطلاب؛ ليطمئن إلى أن الجميع قد أدركوا الصواب.

كيف تطرح أسئلتك ؟

عندما توجه أسئلة إلى طلابك، حاول أن تتوخَّى فيها الأمور التالية:

١ – أن يكون السؤال واضح الصياغة مناسباً لمستوى الطلاب.

٢ – لا يحتوي على معلومات جديدة على الطلاب.

٣ – أن يكون موجزاً وقصيراً.

٤ – أن يكون محدداً دقيقاً.

٥ – أن تعتمد الإجابة عنه على التفكير السليم لا على التخمين.

كيف تتعامل مع أخطاء طلابك ؟

لا ينبغي أن نتخذ الأخطاء التي يقع فيها الطلاب ذريعة لعقابهم بأي شكل من أشكال العقاب، خاصة حينما يتعلق الأمر بالدارسين الكبار؛ فالخطأ قد يكون وسيلة نكتشف بها قصورا في المادة التعليمية، أو في أسلوب التدريب، كما قد يكون عجزاً لدى الطالب. وعند تصحيح أخطاء الطالب، ينبغي أن يتم ذلك دون إحراجه أمام

زملائه، وينبغي ألا نصوب كل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، فليس من الضرورة أن نقف عند كل خطأ، إذا لم يكن الخطأ جوهرياً، وخاصة عند التدريب على المحادثة. وهناك أخطاء أخرى يشارك زملاؤه في تصويبها، وبعضها لا يصوبه إلا المعلّم.

كيف تصحح الاختبارات ؟

عند تصحيحك للاختبارات، حاول مراعاة ما يلي:

- استخدم قلماً مغايراً لأقلام الطلاب.
- لا تنظر لاسم الطالب أثناء التصحيح؛ حتى لا تتأثر بفكرتك عنه داخل الصف، فيؤثر ذلك في الدرجة التي تعطيها له سلبياً أو إيجابياً.
- صحح سؤالاً واحداً في جميع الأوراق؛ حتى تضع تقديرات عادلة على أساس شبه موحد، ثم انتقل لتصحيح السؤال التالي خاصة في الاختبارات ذاتية التصحيح.
- عالج النتائج إحصائياً للكشف عن نقاط الضعف والقوة في أداء طلابك، ثم أعد لطلابك أوراق الإجابة، وناقش معهم الإجابات للتأكد من أن الذي أخطأ قد أدرك الصواب.

كيف تستخدم الوسائل التعليمية؟

المعلّم الناجح يستخدم الوسائل التعليمية، ويعلم أنها جزء مكمل للدرس، وليست بديلاً عنه؛ كما يدرك أنها ليست غاية، وإنما وسيلة يستعين بها لتحقيق أهداف الدرس. والمعلّم الناجح يعرف: لماذا يستخدم الوسيلة التعليمية، وكيف يختارها، وأين موضعها من الدرس، وكيف يستعمل كل نوع من أنواع الوسائل.

كيف تستخدم السبورة ؟

المعلّم الناجح هو الذي يعرف شروط استخدام السبورة، التي تعد الوسيلة الرئيسة لشرح جميع المواد، ومن أهم هذه الشروط:

- ✓ نظافة السبورة.
- ✓ تقسيمها إلى قسمين، أو أكثر.
- ✓ اقتصار الملخص على أهم نقاط الدرس.
- ✓ عدم شغل الأجزاء السفلى من السبورة بالرسم، أو الكتابة.
- ✓ استخدام الطباشير الملون أحياناً؛ لزيادة الإيضاح.
- ✓ يكون وجه المعلّم دائماً متجهاً نحو الطلاب، ولا يتحدث إليهم أثناء الكتابة، إلا عند الضرورة.

كيف تقيس نجاح درسك ؟

إن المعلّم الجيد هو أفضل من يعرف ما إذا كان درسه -الذي انتهى منه للتو- ناجحاً أم لا. وأفضل ما ينير الطريق للمعلم الناجح في هذا الصدد ما نسميه الملاحظات العامة على الدرس الذي انتهى ، حيث يسأل المعلّم نفسه الأسئلة التالية:

- ✓ هل حقق الدرس أهدافه؟
- ✓ هل تجاوب الطلاب مع الدرس؟
- ✓ هل تحتاج بعض الأجزاء إلى مراجعة؟
- ✓ هل المادة مناسبة للتلاميذ؟
- ✓ هل أنا راضٍ عن أدائي عموماً؟

لماذا يوصى بتحضير الدروس؟

المعلم الناجح يولي تحضير الدرس عناية خاصة، لأن ذلك يساعد على اكتساب ثقة طلابه واحترامهم له، ويمنح المعلم الثقة بنفسه، ويحميه من النسيان، ويجنبه التكـــرار. كما يقلل التحضير من مقدار المحاولة والخطأ في التعليم، ويحمله على الارتباط بـــالمقرر، ويمكنَه من نقده، ومعرفة ما فيه من عيوب.

كيف تستخدم لغة الجسد ؟

يمكن للمعلم الناجح أن يتواصل مع طلابه بأكثر مما يقوله من كلمات، وذلـــك من خلال النغمة الصوتية، والتعبيرات التي تظهر على وجهه، والإشارات، فكلها تساعد على توصيل الهدف المنشود، وتحقق المشاركة المطلوبة. كما أن التوجيهات المفصلة مــع الابتسامة واللطف والهدوء يتقبلها الطلاب عندما يشعرون بالرضا والقبول. والطلاب في حاجة إلى محبة المعلمين لهم، وهذه المحبة تكون مصدراً للدافعية عندهم، ومصدراً للتفاعل والمشاركة والنقاش. [٢]

من أهم ما يؤثر في دافعية الطلاب للتعلم، تجنب المعلم إثارة العواطف السلبية لديهم، وتنمية العواطف الموجبة؛ كالثقة في قدرهم على الإنجاز، واحترامهم، وتقدير إجاباتهم وأعمالهم. كما أن ذلك يهيئ- في الوقت نفسه- المناخ التعليمي داخل الصف الدراسي.

---

(٢)- انظر : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفـــوزان ود. مختار الطـــاهر حسين ود. محمد عبد الخـــالق محمد فـــضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١)) .

ما الأهداف التي ينبغي تحقيقها عند تدريس اللغة ؟

ينبغي أن يحقق تدريس اللغة أربعة أهداف أساسية هي:

- ❖ فهم اللغة حين سماعها (فهم المسموع).
- ❖ فهمها حين قراءتها (فهم المقروء).
- ❖ إفهامها للآخرين بواسطة الكلام.
- ❖ إفهامها لهم بواسطة الكتابة.

ومن ثم ينبغي أن تضع المهارات الأربع (فهم المسموع، وفهم المقروء والتعبير بشقيه؛ الشفوي والكتابي) نصب عينيك؛ لتحقيق تلك الأهداف.

المعلّم ومحيطه

المعلّم ومديره :

- احترام دون نفاق.
- طاعة في حدود التعليمات والمصلحة.
- تعاون في دائرة العمل.
- لا تكن عند مديرك جاسوسا على زملائك.
- لا تقبل الأوامر التي تسيء إلى الزملاء في غير مصلحة العمل.
- لا تعترض على مديرك في وجوه الآخرين.
- لا تستغل طيبته للسيطرة عليه.

المعلّم وزملاؤه :

- احترم شعور زميلك.
- احترم حقوقه.
- اعمل واترك الفرصة لغيرك كي يعمل.
- ساعد الزميل الجديد.

المعلّم وطلابه :

- بسّط العلم وقدّمه للطلاب.
- قيّم الطلاب على أساس تحصيلهم العلمي.
- اكتشف المواهب وشجّعها.
- حلّ مشاكل الطلاب الخاصّة. [٣]

شخصية المدرس

لا نبالغ إذا قلنا، إن شخصية مدرس اللغة العربية، هي المفتاح إلى التعلم. فلا يكفي أن يلم المدرس باللغة وعلومها، وأساليب تدريسها، إن لم يكن صاحب شخصية مرحة فكهة، تعلو وجهه دائماً ابتسامة مشرقة، وذا خطاب مهذب رقيق، يجعله يدخل إلى قلوب طلابه في يسر، فيحبونه ويحترمونه. وبهذه الطريقة يسهل عليه إدارة الصف، ومن ثم تحقيق أفضل النتائج. أما إذا اتصفت شخصية المدرس بالعبوس والتجهّم والصرامة، فستكون النتائج سيئة ومخيبة للآمال.

(٣) – انظر : المدرّس الناجح، شخصيّته ومواقفه (بتصرّف) .

المقوّمات الشخصيّة للنجاح :

- المستوى العلمي.
- الثقافة العامّة وسعة الاطّلاع.
- الذكاء وسرعة البديهة.
- الاتّزان النفسي والتسامح وعدم الانفعال.
- التفاؤل والحماس للعمل.
- قوّة الشخصيّة.
- العناية بالمظهر.
- الإيجابية وروح التعاون مع الآخرين.
- استشعاره لرسالته.
- العمل المنظّم والكامل والدقيق.
- توصيل المعلومات لطلابه.
- حبّ النفع للآخرين.

اللقاء الأول ودوره في تصور الطلاب لمعلمهم :

لقاؤك الأوّل بالطلاب له أهميّة قصوى في تشكيل مستقبل العلاقة بينك وبينهم. فكثيرا ما تؤثّر نتيجة هذا اللقاء في نظرة الطلاب للمدرّس، بحيث يصبح من الصعب بعد ذلك تغيير هذه النظرة أو تصحيحها؛ لذا يجب عليك أن تكون حذرا ، وأن تخطّط بكلّ دقّة وعناية لهذا اللقاء.

المدرّس القدوة :

يرى الطالب في أستاذه المثل الأعلى، ويتمنّى أن يكون نسخة منه، ويحتذي خطواته في خلقه، وعلمه، ونبله، وفضله، وفي جميع حركاته وسكناته، وإذا كانت هذه نظرة الطلاب إلى أساتذتـــهم فإنّه من الواجب على هؤلاء أن يكونوا قدوة صالحة لأبنائهم الطلاب، ونماذج رفيعة لما يقررون من مبادئ وما يشرحون من قيم، وما يصوّرون من فضائل، وما يرسمون من مثاليات نابعة من مكارم الأخلاق، وأن يكونوا صوراً حيّة تعكس حقيقة السلوك الأمثل الذي ينادون به، ويهيبون بالطلاب على ضرورة التزامه كخطّ سير في الحياة، وشعار يرفعونه في سرهم وعلانيتهم.

وإنّ المرء ليعذر الطلاب حين يرون الأستاذ الذي يدعوهم إلى التحلّي بفضيلة الصدق، وهو يكذب، وحين يرونه يمجّد الإخلاص، ويشيد بالأمانـــة، ومـــع ذلـــك يستهتر بواجبه فلا يحضّر الدروس ولا يتمّ الوقت المحدّد ويقضي الفترة التي يقـــضيها داخل الفصل فيما لا يجدي ولا يفيد. فما عسى أن يتوقّع من الطالب في هذه الحال ؟ هل ننتظر منه أن يقتدي بأستاذه وهو يراه يعبث بالفضيلة ويناقض فعله قوله ؟ ذلـــك لأن الأستاذ المربي يؤثر في الطلاب بسلوكه أكثر من تأثيره بإرشاداته.

يقول الله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون) ويقول الشاعر :

لا تنه عن خلق وتأتيَ مثلهُ   عارٌ عليك إذا فعلت عظيمُ

الثقافة العامّة وسعة الاطّلاع :

يعتقد بعض المدرسين أنّ مادّهم العلميّة تكفي لجعلهم من المدرّسين الناجحين دون حاجة إلى قدر من الثقافة العامّة، ولكنّ هذا الاعتقاد خاطئ من أساسه، فالثقافـــة

العامّة ضروريّة للمعلّم مهما كان تخصّصه؛ وذلك أنّ الطلاب يفترضـــون دائمـــا في معلّمهم أنّه دائرة معارف كاملة، وعنده في كلّ وقت إجابة صحيحة لكلّ ســـؤال في أيّ موضوع.

وإذا أخفق المعلّم في الإجابة عن أسئلة هؤلاء الطلاب زالت هيبته من قلوبهم، وشكّكوا في علمه عامّة بما في ذلك في مجال تخصّصه.

احرص على القراءة :

لكي يكسب المعلّم احترام طلابه وزملائه، يجب أن ينمي باستمرار مستواه العلمي بالقراءة والاطلاع على كل ما يستجد في مجال تخصصه. فالمستوى العلمي الرفيع، هو السلاح الأول للمدرس الذي يريد أن يحقق النجاح في عمله، وتذكر دائماً أن قدرك بين طلابك يساير مستواك العلمي؛ فإذا ارتفع ارتفعت، وإذا انخفض انخفضت.

والطالب يفترض دائماً أن أستاذه ما هو إلاّ دائرة معارف، يجد لديه في كل وقت الإجابة الصحيحة لكل سؤال يطرحه. ومن هنا كان لزاماً على المعلّم الناجح أن ينمي ثقافته العامة إلى جانب مستواه العلمي.

مظهر المدرس :

على المدرس أن يعتني بمظهره وهيئته. فالمظهر الحسن له أثر طيب في نفـــوس الطلاب، وعنصر من عناصر البيئة التعليمية الصحيحة. ومن ناحية أخرى يتأثر الطلاب بمدرسهم، فإذا اهتم بمظهره فعلوا ذلك، وإن أهمله، اتبعوه في ذلك.

ولا يعني الاهتمام بالمظهر، المبالغة في الزينة، وارتداء الثياب الغاليـــة، وإنمـــا المطلوب الاعتدال. ومن ناحية أخرى فإن النظافة في البدن والثوب، من الأمور الـــتي ترتبط مباشرة بمظهر المدرس وهيئته.

ثقة المدرس بنفسه وقدراته:

لا يؤدي المدرس عمله أداء طيباً، إلا إذا كان واثقا من نفسه، متمكنـــاً مـــن مادّته، عارفاً بطرق تدريسها، متمسكاً بالأخلاق الطيبة، والسلوك الحسن.

أما إذا كان قليل الثقة في نفسه وقدراته ومهاراته، فإن ذلك يـــنعكس علـــى عمله، وعلى علاقاته بطلابه، فإذا كان مترددا، متقلبا، لا يثبت على حـــال، شـــكّك الطلاب فيما يعرضه عليهم من مادة. ومن الصعب على مثـــل هـــذا المـــدرس، إدارة العملية التعليمية، إدارةً صحيحة سليمة.

إدارة الصف [٤]

إن مهارة إدارة غرفة الفصل واحدة من أهم مهارات تنفيذ التـــدريس وبـــدون اكتساب هذه المهارة لا يكون التدريس ناجحا في أغلب الأحيان ، وضبط الفصل مهارة تكتسب مع مضي الوقت.

وإدارة الصفّ تعني المحافظة على حد معقول من النظام دون إفراط أو تفـــريط، كما أنها مظهر هام من مظاهر الإدارة الصفية وواجب أساسي للمعلم، وبدونه تـــسود الفوضى التي تمنع التعلم.

ضبط الصف :

تشمل عملية ضبط الصف عدة أمور، منها : المحافظة على النظـــام، ومتابعـــة حضور الطلاب وغيابهم، ومراقبة ســـلوك الطـــلاب داخـــل الـــصف، وإرشـــادهم وتوجيههم، وإشاعة الأمن والهدوء بين الطلاب.

ومن الإجراءات التي تساعد على ضبط الصف، ما يلي : ألا يكون المـــدرّس ضعيفاً، عاجزاً، وأن يعالج حالات الفوضى والاضطراب أولاً بأول، وأن تقوم علاقتـــه مع الطلاب على الاحترام والصداقة، وأن يعودهم تحمل مسؤولية إدارة الـــصف، وأن يخلق لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو العمل داخل الصف. إن ضبط الصف، يؤدي إلى تعلـــم حقيقي وفعَّال، أما إذا كان الأمر فوضى داخل الصف، فلن يتحقق شيء من ذلك.

---

(٤)- انظر : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخـــالق محمد فضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١))

من وسائل ضبط الصف :

- لا تبدأ الدرس إلا بعد أن يسود النظام والهدوء الغرفة، حتى يتـــابع الطـــلاب المادة التي تعرضها بانتباه كامل. وعندما تحدث فوضى، لا تلجـــأ إلى العنـــف والعبارات الجارحة، بل وجه لمن يثير الفوضى نظرات حازمـــة، وكلمـــات حكيمة، تشجعه على الانضباط.
- وزع الأسئلة والأنشطة بعدالة بين الطلاب، ولا تقصر اهتمامك على الطلاب الذين يجلسون في المقدمة، أو في أحد الجوانب.
- لا تترك فجوات وفراغات أثناء الدرس. انظر إلى الطـــلاب باســـتمرار، ولا تعطهم ظهرك، ولا تكثر من التنقل داخل الصف، اجعل الطلاب مـــشغولين طوال الدرس.
- استخدم كثيراً من وسائل جذب انتباه الطلاب، وإثارة إقبالهم على الدرس.

الإدارة الصحيحة داخل الصف:

يسعى المدرس إلى خلق بيئة تساعد على التعلم. ومن الأساليب التي يتبعها المدرس ما يلي : إشراك الطلاب في المناقشة والحوار، وتبادل الرأي، ومنح الطلاب فرصاً متكافئة، واحترام الطلاب وآرائهم وثقافاتهم، وخلق جو من الثقة بينه وبين طلابه، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وإشاعة روح المرح في الصف، وعدم التعالي على الطلاب، وجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم.

إن هذا النوع من الأساليب يهيئ الجو المناسب للتعلم، ويحبب الطلاب في تعلّم اللغة العربية، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم.

العوامل الحاسمة في ضبط الفصل

أولا : **المعلم** :

الملحوظات والمشكلات التي قد تجعل المعلم سبباً لمشاغبة التلاميذ :

١- عدم إتقان المعلم لمادته : قد يكون السبب في المشكلات التي يواجهها مع فصله إذا اكتشف التلاميذ أن معلمهم لا يحضر جيداً أو لا يعرف مادته جيداً وهنا تبدأ مشكلات المعلم معهم لأنهم يفقدون الثقة فيه؛ ولهذا فإن المعلم الناجح يسد هذا الباب عن طريق التحضير الجيد للمادة التي يدرسها ذهنياً وكتابياً.

٢- عدم قدرة المعلم على إيصال المادة للتلاميذ بالطريقة المناسبة : فيتسرب الملل إلى التلاميذ بسبب عدم فهمهم الدرس وتبدأ المشكلات المتنوعة ولهذا الباب فإن على المعلم أن يُحضر بالإضافة إلى المادة طريقة تدريس المادة. فالأمران متلازمان : ماذا ندرس وكيف ندرس.

٣- صوت المعلم المنخفض أو غير الواضح : إذا لم يكن الصوت واضحاً فسيجد التلاميذ صعوبة في الإصغاء والفهم فيتسرب إليهم الملل أو النعاس أو حب المشاغبة.

٤- سوء معاملة المعلم لتلاميذه : فإن المعلم الذي يتخذ موقفاً عدائياً أو تسلطياً من تلاميذه لا يجلب لنفسه سوى كراهيتهم وما يتبعها من مشكلات؛ ولهذا يتوجب على المعلم أن يكون ودوداً مع تلاميذه.

٥- عدم إشراك المعلم لتلاميذه في الدرس : إذا كان المعلم هو الذي يشرح ويسأل ويجيب فلا يترك لتلاميذه سوى النوم أو المشاغبة؛ ولهذا لا بد من

إشراك التلاميذ في الدرس إلى أقصى الحدود لأن هذا أفضل سبيل لتعلـيمهم ولضبطهم على حد سواء.

٦- قطع أنفاس التلاميذ أو شل حركتهم أو محاسبتهم على البسمة والهمسة واللفتة : إن ضبط الفصل لا يعني ذلك وإلا فإن مثل هذا الضبط يصبح وسواساً يؤرق المعلم في الليل والنهار. إن ضبط الفصل هو المحافظة على حد معقول من النظام في الفصل دون إفراط أو تفريط.

٧- اتباع أسلوب واحد في التدريس دون تغيير أو تجديد : هذا الوضع يدخل الملل إلى نفوس التلاميذ ونفس المعلم على حد سواء والملل هو أقصر السبل إلى المشاغبة.

٨- المعلم الذي يكلف التلاميذ أمورا فوق طاقتهم : يدفع التلاميذ إلى ردة فعل لا تسره.

٩- المعلم الذي لا يحب عمله : إن التلاميذ سرعان ما يكتشفون أن معلمهم لا يحب عمله ولا يحب مادته، وسرعان ما ينتقل هذا الموقف إلى التلاميذ أنفسهم فيكرهون المادة ثم معلمها وفي هذا الجو المفعم بالكراهية تترعرع المشاغبة.

١٠- المعلم عصبي المزاج يثور لأقل الأسباب : فإنه يصبح متعة يتسلى بها التلاميذ ليروا كيف يثور وكيف يهدأ وماذا يقول وكيف يتصرف.

ثانيا : التلاميذ :

بعض أنماط وظروف المشاغبين :

١– قد يكون التلميذ المشاغب فاشلاً في دروسه ، ويريد أن يعوض عن طريق جلب الانتباه إليه بوساطة المشاغبة.

٢– قد يكون التلميذ المشاغب يعاني من مشكلات أسرية، ويريد جلب انتباه المعلم ليستعيض به عن اهتمام والده الذي أهمله مثلا.

٣– قد يكون التلميذ المشاغب راغباً في أن يثبت لزملائه قدراته الخاصة ليبرهن لهم على أنه قائدهم بلا منازع.

٤– قد تكون المشاغبة ذات دافع مؤقت، يقصد به تلميذ ما أن يكشف ردة فعل معلمه الجديد. وهذه حالة يقع فيها المعلم تحت الفحص إذ يريد التلاميذ أن يعرفوا معلمهم الجديد : هل هو من النوع الهادئ أم من النوع عصبي المزاج ؟

٥– قد يكون سبب المشاغبة آنياً : أي قد يكون ناجماً عن خطأ مؤقت ارتكبه تلميذ ليس من عادته أن يشاغب، ومثل هذه المشاغبة لا تزيد عن كونها زلة في السلوك.

الأساليب العلاجية :

مهما كنت ومهما فعلت فقد تجد من يشاغب لأسبابه الخاصة به ودون أن يكون لك ذنب في سوء سلوكه. ولا توجد طريقة واحدة لمعالجة المشاغبين فكل حالة فريدة في نوعها ودوافعها ودرجتها.

وكل ما يمكن قوله هنا هو أن هناك أساليب عديدة للعلاج نذكر منها ما يلي :

١- ضاعف من إشراك التلميذ المشاغب في سير الدرس عن طريق الأسئلة مثلاً.
٢- كلف المشاغب أن يساعد - ولو شكلياً- في أمور ضبط الفصل.
٣- قد يفيد أن توجه إليه كلمة تنبيه أو لوم أو توبيخ، وهذه الأساليب تتدرج في الشدة كما ترى.
٤- قد يفيد أن تقابله على انفراد وتنصحه بتعديل سلوكه.
٥- قد يفيد أن تدرس حالته لتعرف ماذا وراء سوء سلوكه.
٦- قد يفيد أن تعطي المشاغب مهمات قيادية خارج الفصل أو داخله.
٧- قد يفيد أن تعامله بشيء من العطف إذا كان ما يجري وراءه هو العطف.
٨- قد يفيد أن تطلب مساعدة مدير المدرسة إذا فشلت الأساليب السابقة.
٩- قد يفيد أن يستدعى ولي أمره لشرح حالته له.
١٠- قد يفيد أن تتشاور مع مدرسيه الآخرين لتعرف ما إذا كانت مشاغبته عادة ، أم هي مقصورة على بعض الحالات.

ويحسن مراعاة ما يلي :

١- تدرج في استعمال الأساليب العلاجية المختلفة.
٢- ابدأ بتجريب الأساليب قليلة الشدة أولاً فإذا فشلت فانتقل إلى الأساليب الأشد.
٣- تذكر أن كل تلميذ مشاغب هو حالة خاصة فالأسلوب الذي ينجح في معالجة تلميذ قد لا ينجح في معالجة تلميذ آخر.

جلوس المدرس على الكرسي :

من الخطأ أن يجلس مدرس اللغة طيلة وقت الدرس؛ لأن عمله يتطلب كثيراً من الحركة والنشاط، ومن الأفضل دائماً أن يقف أمام طلابه، ولا يكثر التجوال في أنحـــاء الفصل إلاّ للضرورة، وهو لا يستطيع القيام بعرض الدرس، وطرح الأسئلة، وتوجيـــه التدريبات الشفهية، واستعمال الوسائل المعينة، وتشويق الطلاب، ومتابعة ما يقومـــون به من أعمال، وهو جالس على مقعده لا يبرحه.

ومما لا شك فيه، أن هناك حالات يسمح للمدرس فيها بالجلوس على الكرسي، منها: إذا كان مريضاً، أو كبيرا في السن، أو كان معوقاً.

حفظ أسماء الطلاب :

من الأفضل أن تحفظ أسماء الطلاب من البداية، وأن تتعرف إلى شخصياتهم، وتدرك خلفياتهم واهتمامات كل منهم. احفظ أسماء طلابك؛ لتخلق نوعا من الألفة والحيوية في الصف، ولتعطي طلابك الشعور بأنك مهتم بهم. وتعينك معرفة الأسماء عند توجيه الأسئلة، أو تكليف الطلاب بأعمال مختلفة، وتساعدك كذلك عند التقويم الصفي لكل طالب في النشاط الصفي والمشاركة. ومن أفضل الأساليب استخدام أسماء الطلاب في بعض الأمثلة والدروس والحوارات.

وهناك عدة وسائل تساعد على حفظ أسماء الطلاب، منها ترديد المدرس لاسم الطالب عدة مرات سراً وجهراً، ومحاولة الربط بين اسم الطالب وملامح وجهه، أو المكان الذي يجلس فيه. ومن ناحية أخرى، على المدرس أن يشجع طلابه على معرفة بعضهم بعضاً، والإفادة من هذه المعرفة أثناء التدريبات الشفهية.

بين الاحترام والخوف :

يخطئ المدرس، إذا زرع الخوف في قلوب طلابه؛ فالخوف قيـــد يقيـــد عقـــل الإنسان وروحه ؛ إذ يصعب التعلم في جو يخيِّم عليه الخوف والرهبة، وخشية الوقوع في الخطأ. ولا يترتب على مثل هذا السلوك الخاطئ، إخفـــاق الطـــلاب في الدراســـة فحسب، وإنما القضاء على أشياء جميلة، كحرية التفكير والابتكار، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وروح المبادرة. وهذه بذور لا تنمو إلا في جو من الأمن والسلام والاطمئنان. وهذا ما يسعى إلى تحقيقه المدرس الناجح.

غرفة الدراسة

يجب أن تتناسب غرفة الدراسة، مع عدد الطلاب والأثاث، وأن تكون واسعة مريحة. ومن الأفضل ألا يزيد عدد الطلاب على عشرين طالباً. وينبغي أن تكون التهوية جيدة، والإضاءة كافية، والمقاعد مريحة، وأن يجلس كل طالب جلسة صحيحة، وأن تتوفر في الصف الوسائل التعليمية المناسبة، من كتب ودفاتر وأقلام ومساطر وخرائط، ولوحات وصور، وتسجيلات صوتية، وأن تكون الغرفة بعيدة من الضوضاء.

تنظيم قاعة الدرس :

تقوم طرق تعليم اللغات الحديثة على التفاعل بين الطلاب، وجعل التعلم عملاً تعاونياً، وهنا يستخدم النشاط الثنائي (بين طالبين) أو نشاط الفريق (٣ أو٤ طلاب). وبناء على هذه النظرة، ينبغي تنظيم قاعة الدراسة، بحيث تيسر عملية التواصـــل بـــين الطلاب فيما بينهم من ناحية، وبين الطلاب والمدرس من ناحية أخرى.

مراقبة الطلاب أثناء الدرس :

مراقبة المدرس للطلاب أثناء الدرس أمر مهم، حتى لو تحققت البيئة التعليميـــة الصحيحة، لأن تعلم اللغة الأجنبية، أمر شاق على النفس، مما يدفعها إلى الهروب مـــن وقت إلى آخر. كما أن الطالب تشغله أحياناً أمور الحياة، مما يحول بينه وبين التركيز، ولئلا ينصرف الطلاب عن متابعة الدرس، على المدرس أن يراقب الطـــلاب واحـــداً واحداً، وباستمرار. ومما يؤسف له أن بعض المدرسين يشغلون أنفسهم بأمور لا علاقة لها بالدرس، وهذا يجعل بعض الطلاب يسرحون بعيداً، ويجعل فريقاً آخر منهم، يلجأ إلى الهرج والمرج في الصف.

نوم الطلاب في الصف :

نوم الطلاب في الفصل مؤشر على وجود خلل ما في عملية التعلـــيم، وتقـــع المسؤولية هنا على المدرس، فلو أن طلابه وجدوا في درسه نفعاً، وأحسوا بشيء مـــن المتعة، لما ناموا. إذا حدث مثل هذا في الصف الذي تقوم بتدريسه فاسأل نفسك: لماذا ينام هؤلاء الطلاب؟ انظر في مادة الدرس: هل هي ملائمة للطلاب؟ وانظر في أساليب تدريسك: هل هي فعالة وشائقة؟ واسأل نفسك: هل العلاقة بينك وبين طلابك تقوم على الود والمحبة؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة، تقودك إلى مصدر الخطأ.

معاقبة الطلاب :

المدرس المؤهل لا يلجأ إلى الضرب، فكم من مدرس ضرب طالباً في ساعة غضب، فسبب له عاهة، كما أن الضرب يقضي على شخصية الطالب، ويولِّد في

نفسه الخوف والجبن، وكراهية المدرس، وبغض المادة التي يعلمها. وعلى المدرس أن يلجأ إلى أساليب أخرى غير الضرب، فأحياناً تكفي الإشارة، والتوجيه الحسن، وقد نحذّر الطالب، وننذره إذا ارتكب الخطأ مرة ثانية، فإذا لم ينته، زجرناه بالقول، دون شتم، أو سب. في بعض الحالات نطلب من الطالب المشاغب أن يتحول إلى مقعد آخر بالصف. وعلينا أن نبين للطالب طبيعة الخطأ، الذي ارتكبه، وأن نسمح له بإبداء رأيه، والدفاع عن نفسه.

دور المدرس :

إن دور المدرس الأساس، هو دور الموجه والميسر للعملية التعليمية، الذي يدير الأنشطة داخل الصف، ومن ذلك عرضه النماذج للطلاب، وتنبيههم لما يقعون فيه من أخطاء، وتشجيعهم على تصحيح الأخطاء، معتمدين على أنفسهم، مـــا أمكـــن. إن المدرس المدرب، هو الذي يوجه العمل، ويديره، ولا يقوم بالأنشطة نفسها؛ فهذا دور الطلاب. ويخطئ بعض المدرسين، عندما يقومون أحياناً بالأنشطة التي ينبغي أن يقـــوم بها طلابهم. ومن الخطأ أن يحتكر المدرس العمل في الصف، ويفوز بنصيب الأسد مـــن الدرس، وبهذا يحول الطلاب إلى مجرد مستمعين.

دور الطلاب:

شجع الطلاب على القيام بالأنشطة المختلفة، واطلب منهم المشاركة بالحديث والنقاش باستمرار. واحذر اللجوء إلى أساليب الإلقاء والتلقين؛ فالتدريس ليس مجـــرد عملية نقل معلومات، وإنما تعديل للسلوك، وتكوين للقيم والاتجاهات المرغوب فيهـــا. إن دور الطلاب هو القيام بجميع الأنشطة التعليمية؛ فهم الذين يستمعون، ويتحدثون،

ويقرؤون، ويكتبون، ويؤدون الفعاليات المختلفة. ولا يقوم المدرس بالتدخل، إلا عنـــد وقوع أخطاء كبيرة (وبخاصة في المرحلة الأولى من تعليم اللغة). وبمجـــرد تـــصحيح الأخطاء يواصل الطلاب العمل.

حركة الطلاب داخل الصف:

نستعمل اللغة في كثير من الأحيان ونحن نتحرك. وبناء على هذا يستحسن أن يسمح المدرس للطلاب بالحركة والتنقل داخل الصف، وهم يؤدون الأنشطة المختلفة. ومن الخطأ أن نفرض على الطلاب الجلوس على المقاعد، بشكل دائـــم، أو نمـــنعهم الحركة. إن كثيراً من التدريبات تؤدى ثنائياً، أو عن طريق فريق من الطلاب. وفي هذه الحالات يتنقل الطلاب من مكان إلى مكان، ليختاروا زملاءهم. ومن الأفضل أن تهيئ الفرص للطلاب؛ ليخرجوا من الصف أحياناً، لتحقيق أهـــداف تربويـــة، أو ثقافيـــة، كزيارة المساجد، والمتاحف، والمصانع...إلخ.

إثارة اهتمام الطلاب بالدرس :

يشبه دور المدرس أحياناً دور الراعي، الذي عليه أن يكـــون يقظـــاً، طـــول الوقت، حتى لا تفلت أغنامه، وتبتعد عن المرعى. وليحقق المدرس هذا الهدف، عليـــه إثارة اهتمام الطلاب بالدرس، وجذب انتباههم إليه، وذلك باتباع كل ما يملك مـــن وسائل الجذب كالتمثيل، والألعاب اللغوية، والوسائل المعينة، واتباع أفضل أســـاليب التدريس، وأن يلجأ إلى التجديد في عمله بانتظام، وأن يتحاشى الرتابة والتكرار، فيما يتبعه من طرق وأساليب.

كيف تساعد طلابك ضعاف المستوى ؟

ننصحك أن تتلمس منذ البداية – خلال الساعات الأولى – من هم الطلاب الضعفاء ومن هم الطلاب الأقوياء. أجلس الطالب ضعيف المستوى بجوار آخر مستواه أفضل، وحبذا إذا كان من أصدقائه. ثم حاول أن تقدم له – بالإضافة إلى الواجبات المنزلية – أنشطة إضافية يقوم بأدائها في البيت، وركز عليه في الصف بإعطائه مزيداً من الاهتمام، ووضح له أنه مطلوب منه أن يلحق بأقرانه.

ولا ينبغي ألا يداخلك الإحباط أو يساورك القلق إذا ما رأيت أن بعض الطلاب بطيئو التقدم. ولا تنس ألا تترك مناسبة إلا وشجعت وحفزت فيها مثل هؤلاء الطلاب.

ماذا تفعل إذا رأيت أنك لن تستطيع أن تنهي كل المادة التي في الكتاب ؟

يحبذ الطلاب على الدوام أن يكملوا الكتاب الذي بين أيديهم، لكن ذلك قد لا يتحقق لأسباب عديدة. فإذا شعرت أنك قد لا تفي بذلك، يمكنك أن توكل للطلاب القيام ببعض التدريبات خارج الصف بانتظام (بخاصة تدريبات الكتابة والقراءة كلها أو بعضها)، وقد يكون ذلك أدعى وأنسب كلما قربت من نهاية الكتاب حيث يبدأ الطلاب الاعتماد على أنفسهم. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن توكل إليهم – مثلا – أمر تنفيذ الجداول الخاصة بملخص النحو والتراكيب ومراجعتها بعد أن تمهد لهم الطريق بمثال أو مثالين؛ وفي هذه الحالة يكون من الحكمة أن توكل إليهم أيضاً أمر حل الاختبارات في غير وقت الدرس، ومن ثم تصحيحها معهم جماعياً، مع لفت أنظارهم في كل مرة إلى ضرورة مراجعة ما لم يوفّقوا فيه من بنود بالرجوع إلى الدروس المعنية.

ماذا تفعل إذا انتهت مادة الدرس قبل أن ينتهي الزمن؟

كثيراً ما يحدث أن يحضِّر المعلّم قدراً من المادة يظن أنها تكفي الزمن المخصص للدرس، ثم يكتشف أنه قد تبقى له من الزمن عشر دقائق مثلاً، وقد انتهى من المادة التي أعدها. أو قد يحدث أنك لا تريد أن تبدأ الدرس لأن معظم الطلاب غير موجودين، ولا تود أن تبدأ درساً جديداً تضطر إلى إعادته بعد دقائق. في هذه الحالة اعمل على ملء وقت الطلاب بما له صلة بالمادة، خصوصا الأنشطة الاتصالية...

ماذا تفعل إذا لم يفهم الطلاب المادة المسموعة من الشريط؟

يبدو أن المادة السمعية ليست نشاطاً شائقا ومحبّباً لكثير من الطلاب، ومن ثم يحتاجون فيها إلى مساعدة حقيقية. تأكد من أن جهاز التسجيل لديك يعمل بصورة صحيحة، وأن رأس الشريط نظيف. وننصحك أن تهيئ طلابك قبل الشروع في تشغيل الجهاز، وقد يكون من المفيد لهم أن تخبرهم عن عدد المرات التي سوف يستمعون فيها إلى المادة، وأكد لهم أنه لا يتوقع منهم فهم كل المفردات التي ترد في المادة المسموعة، ولا تنس أن تشجعهم وتقرظ إجاباتهم من حين لآخر.

ضع العداد دائماً على الصفر، قبل إعادة الشريط حتى يسهل عليك فيما بعد إعادة تشغيله. واستخدم زر الإيقاف المؤقت إذا أردت أن تعرض المادة المسموعة على دفعات. وإذا حدث خلل في الجهاز لأي سبب ما، أو لم تستطع أن تجد المكان الذي ينبغي أن تبدأ منه، اقرأ على الطلاب المادة التي ينبغي أن يستمعوا إليها من كتاب المعلم مباشرة.

ماذا تفعل إذا سأل أحد الطلاب سؤالاً لا علاقة له بمادة الدرس؟

يمكن للمعلم معالجة ذلك بواحد مما يلي:

- ❖ أن يجيب بسرعة، ثم يعود إلى موضوع الدرس.
- ❖ أن يرجئ الإجابة إلى آخر الدرس، ويطلب من السائل أن يذكِّره بالسؤال.
- ❖ إذا كان الطلاب يكثرون من طرح هذه الأسئلة؛ لتعطيل الدرس، الفت انتباههم بلباقة إلى أن يسألوا أسئلة مثمرة؛ حتى لا يضيع وقت الدرس.

ماذا تفعل إذا وجه إليك طلابك سؤالاً لا تعرف الإجابة عنه؟

- ❖ لا تعطِ أي إجابة تقوم على التخمين، لأن ذلك يوقعك في حرج ، إذا لم تصب الجواب الصحيح.
- ❖ وجه السؤال إلى كل الطلاب، فقد تجد لدى أحدهم الجواب، أو ما يوحي بالجواب.
- ❖ اطلب من السائل، أو غيره البحث عن الإجابة وعرضها في الدرس القادم.
- ❖ قل لطلابك إنك ستجيب عن السؤال في الدرس القادم.
- ❖ إذا كان طلابك كبار السن من الناضجين، فقل لهم بأنك لا تعرف الإجابة، وسوف تبحث عنها.

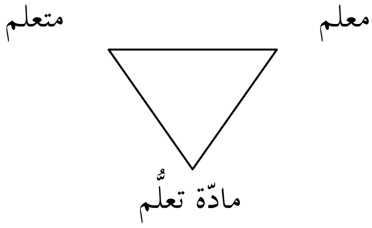
الباب الثاني

كتب تعليم العربية لغير الناطقين بِها

- **أهمّيّتها**
- **لغتها**
- **اللغة الوسيطة**
- **الثقافة فيها**
- **مراحل إعدادها**
- **مصاحبات كتاب الطالب**
- **سمات الكتاب الجيد**
- **تحليلها وتقويمها**

كتب تعليم اللغة

تأتي مواد التعليم لتكمل عناصر التعلّم الثلاثة ، كما يتبين من الشكل التالي:



أهمية الكتاب في العملية التعليمية:

يعدّ الكتاب أهمّ موادّ التعليم؛ ومن هنا فإنّ المربّين يوصون بالعناية بإعداده ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها.

ويظل التسليم بأهمية الكتاب أمرا لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب مكانته المتفردة في العملية التعليمية.

فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية.

وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر

نوعية الكتاب وجودته من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمـــادة التعليمية وطريقة التدريس.

وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في ســـد هـــذا النقص، ونحن نفتقر في ميـــــدان تعليم العربية لغير الناطقين بِها إلى المعلم المؤهل ، ممـــا يجعـــل حاجتنا إلى كتب لتعليم اللغة العربية للنـــاطقين بغيرهـــا حاجـــــة ضـــرورية وملحـــة، يقودنا لتحقيقها تطـــلع إلى إنجـــــاز هذه الكتـــب علـــى أســـس علميـــة مدروســـة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه " ليس مجرد وسيلة معينة علـــى التـــدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدّد للتلميذ ما يدرســـــه مـــن موضوعات، وهو الذي يبقي عملية التعليم مستمـــرة بينه وبين نفســـه، إلى أن يـــصل منـــها إلى ما يـــريد". [٥]

الحاجة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها:

هناك حاجة ماسة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغبر الناطقين بِها؛ حيث إنّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل جداً، مقارنة بما هـــو موجـــود في اللغات التي اهتم أصحابُها بِها، كما أن بعض ما هو موجود فعلاً يعدّ قديماً وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجهاً إلى فئة معينة أو بيئة معينة.

يحتاج إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغبر الناطقين بِها إلى وقت طويـــل، وإلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً ولأنماط وأنواع التدريبات، ولـــضبط تـــام للمفـــردات

(٥) – انظر: أبو الفتوح رضـــوان ٢ ، ٧٣ (بتصرف).

وللتراكيب، ولدرجة من التدرج ملائمة. إذ إن التأليف في هذا النوع يختلف عن غـــيره، وهذا ما يجعله صعبا مقارنة بغيره.

ويضاف إلى ذلك، أنه ليس باستطاعة كل معلم أن يقوم بمثل هذا النوع مـــن الإعداد، فمعدّ هذه المواد لابد من أن يكون خبيراً في تعليم العربية لغير الناطقين بِها، بل خبيرا في إعداد مواد تعليم اللغة.

نحن في حاجة إلى إعداد المزيد من مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِهـــا. رغم أنّ في الساحة كثيراً من الكتب، ولكنها لا تحقق الأهداف؛ فكـــثير منـــها غـــير مناسب، وبعضها يحتاج إلى تطوير وتعديل، ولكن أين مـــن يتـــبنى ذلـــك ؟ والعربيـــة والداعمون لَها على خلاف ما في اللغات الأخرى وما لديها، فالإنجليزية مـــثلاً يـــصدر منـــها كثير من الكتب والسلاسل، وتخضع دائماً للتطوير والتعديل، وإعادة الطبع، حتى صارت دور النشر عندهم تتنافس في طبعها ونشرها.

وأمّا عن الحاجة إلى التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عند إعداد مواد اللغـــة، فإنّ الأمر يختلف، فإن كانت هذه المواد موجّهة إلى بيئات مختلفة وأصحاب لغات مختلفة، كما هو الشأن في معاهد اللغة العربية، فإنه لا حاجة لهذين العلمـــين، ولا فائـــدة مـــن الاستعانة بهما مع تعدد اللغات ، خاصة إذا أريد لهذه المادة أن تنتشر في أكثر من بيئـــة. وأما إذا أعدت هذه المواد لبيئة لغوية واحدة، فإن الاستعانة بالتقابل اللغـــوي وبتحليـــل الأخطاء قد يفيد، ولا سيما فيما يخص عملية التدرج في التعليم، والبدء بما هو متوافق مع لغتهم من العربية، وتأخير ما هو مختلف.

وبإيجاز يمكن بيان وجه صعوبة إعداد مثل هذه الكتب بالنقاط التالية:

- يحتاج إلى متخصص دقيق ، و المتخصص في الميدان قليل.
- يحتاج إلى ضبط كل شيء (مفردات، تراكيب، نصوص، ثقافة،..إلخ)
- يحتاج إلى إخراج خاص ، وهو مكلف وقتا ومالاً.
- يحتاج إلى معينات ومصاحبات متعددة ومكلفة.
- يحتاج إلى وقت طويل لتشعّب لوازمه.
- يحتاج إلى دعم فني ومادي كبيرين.
- يتم تعليم المهارات والعناصر من البداية.
- يحتاج إلى مراعاة التدرج أكثر من غيره.
- يحتاج أحيانا إلى دراسات تقابلية وتحليل للأخطاء.
- تقل الاستفادة من النصوص الأصلية ولاسيما في البداية، وليست كل النصوص صالحة له في النهاية.

وأما عن سبب ندرة المختصين في الميدان فيمكن إيجازه بالنقاط التالية:

- علم اللغة التطبيقي بثوبه الحالي شبه جديد.
- ضعف الاهتمام بتعليم العربية مقارنة بغيرها من اللغات.
- بُعْد كثير من المسؤولين في المراكز والمعاهد عن هذا الفن.
- بعض المهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين متخرج في أقسام اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو غيرهما.
- مراكز تأهيل المعلمين وتدريبهم قليلة.
- عدد المعلمين المؤهلين ممن يعمل في الميدان قليل.

وإذا نظرنا إلى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها، وجدنا أنّنا أمام أمرين فيما يتصـــل **بالمواد التعليمية**:

١- إما أن نختار من المواد والكتب المطروحـــة في الميـــدان.

٢- وإمـــا أن نقوم بإعداد مواد جـــديدة. [٦]

- **وهذه سمات بعض الكتب التي ألفت خارج الدول الإسلامية بإيجاز:**

  - النظرة الدونية للعربية وثقافتها.
  - استخدام اللغة الوسيطة.
  - الكتابة بالحروف اللاتينية والصوتية أحياناً.
  - العناية بالعامية أحياناً.
  - وصف اللغة أكثر من تعليمها.
  - المبالغة في التحليل اللغوي والصرفي.
  - ضعف الجانب الاتصالي.
  - الحس اللغوي الأجنبي.
  - تقديم المادة دون خطة متدرجة وواضحة.
  - كثرة الأخطاء اللغوية.
  - تشويه الثقافة الإسلامية وعزلُها عن اللغة.
  - تقديم المهارات والعناصر دون تكامل.

(٦) – د. محمود الناقة و د. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، ص ٢٧

- ضعف استخدام الوسائل المعينة.
- لا يدعمها مصاحبات: تسجيلات، ومرشد معلم..إلخ.
- ضعف الإخراج.
- لا تقدم اللغة من البداية إلى الإجادة.
- ...

- **وهذه سمات بعض الكتب التي ألفت داخل البلاد الإسلامية والعربية:**
  - أغلبها تقليدية.
  - التركيز على الجانب الديني دون مراعاة اللغة أو إهمال الجانب الديني.
  - أعدّ بعضها بلا أسس علمية وبلا خطة.
  - متأثر بتعليم العربية لأهلها إلى حد كبير.
  - بلا وسائل في أغلبها.
  - بلا مصاحبات في أغلبها.
  - اجتهادات فردية دون رصيد علمي مؤصّل.

لغة الكتاب

الأصل أن تكون لغة الكتاب فصيحة وصحيحة؛ ولذا فينبغي أن يلتزم المؤلـــف بقواعـــد النحـــو والصـــرف والإمـــلاء وسلامـــة الصياغـــة اللغوية.

ولقد مرّت اللغة العربية بدور من أخطر أدوارهـــا، حـــين أراد الاســـتعمار أن ينحيها عن ميدان الفكر والحياة، وأن يفرض لغته في مجـــال التعليم؛ لذلك رأينـــاهم في

السنين الأخيرة يثون العمــــلاء هنا وهناك؛ للدعـــوة بالقلم واللســـان إلى ترك اللغـــة العربية، والعناية باللغات العامـــية واللهجات الإقليمية.

والطريق الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى فحـــسب؛ ومـــن يُجِـــدْ الفصحى فسوف يفهم العاميّة، ومن يتعلّم العامية فإنّه لا يستفيد منها في تعلّم الفصحى بالقدر المناسب. كما أنّ تعلّم الفصحى أسهل من تعلّم العامية بكثير، وليس صحيحا ما يشاع من أنّ العاميّة أسهل من الفصحى، إلى جانب ذلك هناك عاميات وليست عامية، بينما الفصحى واحدة.

ويبدي الدكتور محمد عمايرة – رحمه الله – استغرابه من خلو بعـــض كتـــب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها من القرآن الكريم، فيقول: " وليس مـــن المنهجيـــة العلمية كذلك أن يتقلص الحجم المخصص للقرآن الكريم إلى حد الاختفاء شبه الكامـــل من أحد المناهج، ولا يصعب أن تجد الخلفية التي يستند إليها أهل ذلك التوجـــه، فهـــي منطلقة من أنّ القرآن الكريم يعود إلى عربية قديمة، يشيرون إليها بعنـــوان classical Arabic وهي تختلف عن العربية المعاصرة modern Arabic، وهذا التوجه يستند إلى قياس غير دقيق على لغات أخرى كاللاتينية واليونانية. فالعربية القرآنية في قطاع كبير منها معاصرة، لأن الناس يتشربونَها من خلال استماعهم وقراءتهم لَهـــا، ومـــن خـــلال موقعها في قرار وجدان الناطقين بِها من المسلمين".[٧]

(٧) – د. محمد أحمد عمايرة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها "، الدراسات الإسلامية، الشتاء، ١٤١١ هـــ ص ص ١ – ٣١

إن إخضاع العربية لتجارب غيرها من اللغات، والحكم عليها بأنها تخضع لمراحل موصدة الأبواب بينها – لأن بعض اللغات الأوروبية مرت بتلك المراحل– عملية تخالف طبيعة الأشياء، لأن العربية لَها طبيعتها الخاصة بِها والتي جاءت نتيجة اقترانهـــا بـــالقرآن الكريم، الذي وضع علاقتها بالزمن في إطار يغاير معظم لغات العالم. [8]

ضبط كتب تعليم العربية لغير الناطقين بِها بالشكل

يمتاز النظام الكتابي للعربية بميزات، منها:

- موافقته للنطق، فما يكتب ينطق، وما ينطق يكتب، والشاذ عن ذلك قليل جداً.
- تنقسم أصوات العربية من حيث الرسم إلى قسمين:
  - حركات: فتحة ـــَــ، كسرة ـــِــ، ضمة ـــُــ، بل وضعوا رمزاً لفقدان الحركة؛ السكون ـــْــ.
  - حروف: بقية أصوات العربية.
- جعل العرب رمزاً لكلا النوعين، ولكن رمز الحركات جعلوه تابعاً للحروف؛ فوقها أو تحتها.
- وتبعاً لهذا التقسيم فرقوا بين القسمين، فجعلوا الحركات فرعية ترسم أحياناً وتترك أخرى تبعاً لظروف اللبس، وأما بقية الأصوات فجعلوها أساسية وترسم على كل حال، ويستثنى من ذلك بعض النوادر.

(٨) – د. محمد أحمد عمايرة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها " بحوث المؤتمر التربوي، الجزء الأول، ذو الحجة ١٤١١ هـــ، ص ٣٢٢

- ولهذا ميزة كبيرة، فالعربي ومن تقدم في دراسة العربية لا يحتاجون إلى رسم الحركات في كثير من المواطن؛ وهذا يحقق اقتصادية النظام الكتابي العربي.

وهناك ثلاثة اتجاهات فيما يخصّ ضبط كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها :

- الضبط التام للمادة اللغوية.
- ترك الضبط تماما.
- الضبط الجزئي، ويسميه بعضهم الوظيفي.

والنوع الأوّل هو الصحيح للأسباب التالية:

- العربية لغة معيارية.
- التشكيل داخل في بناء الكلمات وإن كان نظام الخط العربي جعله فرعا.
- ترك التشكيل فيما عدا آخر الكلمات يناسب العرب فهم الذين اكتسبوا نظام بناء الكلمات، وأكثر ما يخطئون فيه هو إعراب أواخر الكلمات.
- أغلب الكتب مضبوطة بالشكل.
- الضبط الوظيفي خاص بالعرب لا بالأعاجم، فالعرب يعرفون بناء الكلمات اكتسابا؛ فأبواب الفعل الثلاثي الستة يقل من يخطئ بها من العرب، ولاسيّما في الأفعال الشائعة المشهورة: فَتَحَ / يَفْتَحُ - نَصَرَ / ينْصُرُ — ضَرَبَ / يَضْرِبُ - فَرِحَ/ يَفْرَحُ — كَرُمَ / يَكْرُمُ — حَسِبَ / يَحْسِبُ. فالعربي — منذ صغره — اكتسب هذه المعرفة ، فهو يعرف أنّ : فَتَحَ وضَرَبَ ونَصَرَ مفتوحة الثاني في الماضي، ويعرف أنّ عين المضارع تبقى مفتوحة مع فَتَحَ وبابها، وتكون مكسورة مع ضَرَبَ وبابها، ومضمومة مع

نَصَرَ وبابها. بينما في المقابل نجد الأجنبي يجد صعوبة في تحديد عين الماضي وعين المضارع مع أيّ باب؛ إذن فهو بحاجة إلى من يضبطها له بالشكل. ومثل هذه الصعوبة ترد في بقية أبواب الفعل، وفي غير الفعل من حروف وأسماء.

- الأصل الأخذ بيد الدارس إلى الصحيح، وليس اختباره وتـصعيب الأمـر عليه؛ ولذا فإنه ينبغي أن يستقبل النطق والرسم صحيحا، ولكنه لا يطالب بالضبط في كتابته التي أنتجها.
- إبعاد الدارسين عن الوقوع بعادات نطقية غـير صـحيحة قـد يـصعب تصحيحها لاحقا، ويتأكّد ذلك أكثر في التعلّم الذاتي.
- ترك الضبط للدارس قد يوقعه بظاهرة التعميم التي توقع في الخطأ كثيرا.
- أمّا تعويد الدارس على القراءة دون اعتماد على التشكيل فإنّها لا تصلح إلا للمستويات المتقدمة.
- وخلو الجرائد والمجلات وبعض الكتب من الضبط بالشكل لا يشجّع علـى ترك الضبط في كتب تعليم العربية لغير أهلها؛ فالطالب عادة لا يقرأ في هذه الأنواع إلا في القراءة الحرّة الموسعة، وهذه لا تكون إلا لمن تقدّم في تعلّـم اللغة.
- اللغة العربية إذا لم تشكل فلا بد أن تفهم من السياق ؛ لذلك هي تفهم قبل أن تنطق، وهذا يقلل من سرعة القراءة، إضافة إلى ذلك فلا يفهم من السياق إلا من تقدم في اللغة.
- أشهر كتب تعليم العربية لغير الناطقين بِها نجدها مضبوطة بالشكل.

- والتجارب تثبت الدور الكبير الذي يلعبه ضبط الكتب بالشكل للمبتدئين في تعلّم العربية، فالموريتانيون – على سبيل المثال – لضبط كتبهم كلها بالشكل، ساعدهم ذلك على تحقيق درجة جيدة في العربية، حسب ما يروي لنا أحد المدرسين في المعهد الإسلامي التابع لجامعة الإمام في نواكشوط ملاحظته بقوله:

إنك تجد الاهتمام بضبط الكتب التعليمية وأمهات الكتب المتداولة كالمتون ونحوها، فقلّما تجد لديهم متناً لتعليم الصبية أو كتاباً مدرسياً سواء أكان للصغار أو للكبار إلا وهو مضبوط بالشكل كالضبط الذي في المصحف الشريف. بل إن المدرسين في مدارسهم وخصوصاً المراحل الأساسية لا يكادون يكتبون كلمة إلا وهي مضبوطة معربة، حتى أصبح الضبط لصيقاً بالكتابة. وليس الضبط خاصا بكتب اللغة العربية، فكتب الرياضة مضبوطة كأنها كتب في اللغة إلى درجة أنّ كتاب السّنة الثانية للرّياضيات يكتب للطفل العدد رقماً ثم يعلّمه كيف يقرؤه باللغة العربية الفصحى، فمثلاً تجد درساً على النحو التالي: (٧ + ٨ = ١٥ وتُقرأ خَمْسَةَ عَشَرَ) وهذا في كتاب الرّياضيات، المنهج الليبي للسنة الثانية الابتدائية. ويبدي تعجبه قائلا: كيف تأتّى لنا أنْ نهمل الضّبط في مدارسنا وخصوصاً المدارس الابتدائيّة، مع أنّ اللغة العربّية تعتمد اعتماداً يكاد يكون كلياً على الضبط، وكيف يتأتى لطفل أنْ يقرأ كلمة ما بالنحو الذي نريد إذا لم نعلّمه الضّبط بالشّكل ثم نضبط له كلّ الحروف.

وإذا أردت أنْ تعرف أهميّة الضبط فاسأل طلاب معاهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، فقد سألني أحدهم ذات مرة متعجباً:

كيف تقرؤون الصحف مع أنها غير مشكولة؟

فأجبته: إنّنا نقرأ لغتنا العربيّة لا بعيوننا فقط بل بعقولنا وبخلفيتنا عن الكلمة وسياقها.

ولكن أنى للمبتدئ في التعلم– خصوصاً إذا كان طفلاً غضّ الإهاب – أنْ يدرك كل ذلك، وكيف للمعلم أن يغضب من خطأ طفل في القراءة والكلمة أمامه غير مضبوطة بالشكل، أو أنّه لم يعلّمه الشّكل؟

هذا، وإنّي بعد النظر والتأمل أرى أنْ السبب الأهم من جملة الأسباب التي أدّت إلى جودة التكوين اللغويّ لدى الموريتانيين الاهتمام بضبط الكتب التعليميّة وأمهات الكتب المتداولة كالمتون ونحوها، فقلّما تجد لديهم متناً لتعليم الصبية أو كتاباً مدرسياً سواء أكان للصغار أو للكبار إلا وهو مضبوط بالشكل.

وخلاصة هذا الكلام أنّ اهتمامهم بالضبط بالشكل من أسباب جودة التكوين اللغويّ لديهم. وهذا الأمر ليس خاصاً بموريتانيا وحدها ، بل حتى في المغرب، ولقد عرفت من طلابنا المغاربة في المعهد أنّهم يُلزمونهم بالضبط إلى السنة الأولى المتوسطة.

استخدام اللغة الوسيطة

اللغة الوسيطة ويعني بِها استخدام لغة أخرى غير الهدف وسيلة لتعليم اللغة الهدف- اللغة العربية، وقد تكون هذه اللغة الوسيطة اللغة الأم للدارسين، وقد تكون لغة مشتركة يفهمها الدارسون مع اختلاف لغاتهم الأم، وقد تكون لغة يظن أنها شائعة، واللغة الوسيطة يسميها بعضهم " الترجمة "، ويفترض مستخدمها أنها ستفيد الدارسين في تعلم اللغة الهدف.

واللغة الوسيطة قد تستخدم في كتب تعليم اللغة لغير أهلها، وقد يستخدمها المعلمون في الفصول لتعليم اللغة لغير أهلها.

وإعداد كتب اللغة لغير الناطقين بِها صعب، ولذا يلجأ كثير منهم إلى التعويض عن ذلك باستخدام اللغة الوسيطة، ويشجعهم على ذلك إقبال الطلبة والمعلمين على هذا النوع من الكتب؛ لسهولته في نظرهم، ولتوفير الجهد في التعلّم، ولكنهم لا يدركون خطورته وما يسببه من ضعف للمتعلم وقصور في تفكيره باللغة الهدف، وما يترتب على ذلك من آثار على المتعلمين، ولا يتبين لهم ذلك إلا بعد فوات الأوان.

مجالات استخدامها:

تختلف المجالات التي يرون أنها بحاجة إلى اللغة الوسيطة، ومن هذه المجالات:

- ترجمة مفردات الكتاب.
- ترجمة التراكيب اللغوية (الجُمل).
- إعطاء التعليمات لنصوص الكتاب وتدريباته.

- ترجمة كامل نصوص الكتاب.
- ترجمة ذلك كله عند بعضهم.
- يستخدمها المدرس في الفصل، وإن لم تكن مثبتة في الكتاب.

استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة:

يختلف المؤلفون في استخدام اللغة الوسيطة؛ بين مؤيد لاستخدامها إما بتوسّع أو بصورة ضيّقة، وبين معارض لاستخدامها بإطلاق، ولكلّ من الفريقين مبرّراتـــه المعلنـــة والمباشرة أحيانا ومبرراته المخفية وغير المباشرة أحيانا أخرى.

أ – مبررات مستخدمي اللغة الوسيطة:

يذكر هذا الفريق مجموعة من الأسباب التي تحملهم إلى اســـتخدام اللغـــة الوسيطة في كتبهم التي أعدوها لغير أهلها، ومن المبررات:

- لتوضيح معنى المفردات أو التراكيب أو غيرهما.
- لتقريب معنى المفردات أو التراكيب أو غيرهما.
- لتوفير الوقت في بيان المعنى.
- لتوفير الجهد في ذلك.
- لتسهيل تعلّم اللغة وتعليمها لكل من الطالب والمعلّم.
- لسرعة تعلّم اللغة وتعليمها لكل من الطالب والمعلّم.
- لإراحة الطالب من بذل الجهد في التعلّم.
- لإراحة المعلم من بذل الجهد في التدريس.

ب – مبررات مانعي استخدامها بإطلاق:

ويذكر هذا الفريق أيضا مجموعة من الأسباب التي تحملهم على تجنّب استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها؛ لما لاستخدامها من آثار سيئة وسلبية على عملية التعلم وعلى النظرة للعربية في نظرهم. ومن مـــبررات تجنـــب استخدامها عند هذا الفريق:

- لتثبيت العربية في ذهن الدارسين.
- لصلاحية الكتاب لمختلف اللغات والجنسيات.
- لتدريب الدارسين على بذل الجهد في اللغة الهدف.
- لتدريب الدارسين على التفكير باللغة الهدف.
- استخدامها يفقد الدارسين التركيز على اللغة الهدف.
- استخدامها يؤخر عملية التعليم، فما يُتعلم سريعا دون تفكير يُفقد سريعاً.
- استخدامها يعيق تعلم اللغة الهدف.
- يكتسب الأطفال لغتهم الأم دون ترجمة، وطالما أنهم استطاعوا أن يتعلموها دون ترجمة، ففي الإمكان فعل نفس الشيء عند تعلم لغة أجنبية.
- إذا استخدم الدارس اللغة الوسيطة مرّ عقله بعدّة مراحل، وإذا لم يستخدمها يمرّ عقله بمرحلة واحدة، وينصبّ تفكيره على اللغة الهدف فقط.
- الآثار السلبية الناتجة عن استخدامها.

الغلو في استخدام اللغة الوسيطة:

كما سبق في مجالات استخدام اللغة الوسيطة هناك مجموعة من الكتاب يغلـــون في استخدامها؛ فتراهم أحيانا يترجمون كل شيء أو أغلب الأشياء، مع عدم الحاجة إلى

الترجمة؛ لوجود وسيلة أخرى – مثل الصورة – ويكررون الترجمة كلما تكـــرر اللفـــظ العربي.

بل إن القارئ لبعض صفحات هذا النوع من الكتب يكاد يحار، ويصعب عليه تحديد أيّ اللغتين اللغة الهدف وأيهما اللغة الوسيطة، حيث تبدو الصفحة مقـــسمة إلى عمودين الأيمن للعربية والأيسر للوسيطة، وإذا كان هناك صور فإنـــها تتوسط هـــذين العمودين.

ومن هنا تشعر بأن هذا النوع من الكتب كأنـــها معاجم ثنائية اللغـــة، كمـــا تشعر بأن هذه الوسيطة وهي مجرد وسيلة في الأصل تتحول إلى هـــدف؛ حيـــث يـــتم التركيز عليها.

ومن الأمثلة على ذلك — والأمثلة كثيرة – برنامج... لتعلـــيم اللغـــة العربيـــة للإنجليز، فتجد مثلاً على يمين الصفحة كلمة "تفاحة" وفي الوسط صورة لتفاحـــة، وفي اليسار ترجمة كلمة تفاحة إلى الإنجليزية...وهكذا. وفي هذا المقام لسائل أن يسأل، هـــل معنى كلمة "تفاحة" سيبقى بعيداً عن الصورة؟ إذا كان كذلك فلماذا وضعت الصورة؟ أوسيلة أم حِلية؟ قد تكون حلية وإخراجاً، وفي هذا مزيد من التكاليف التي لا معنى لَها: إلا لمجرد التشويق. صحيح أن دلالة الصورة ليست قطعية مائة بالمائة وهذا أمـــر طبعـــي فليس في هذا المجال قطعيات إلا القليل، وعليه فيكتفى بغلبة الظن.

ونحن في هذا المقام لا نقصد ما شاع في الأسواق مما يدّعي أنه لتعليم اللغة بثلاثة أيام، تلك الكتيبات التجارية التي هي أشبه بمعاجم ثنائية اللغة لبعض الألفاظ الـــشائعة في المواقف الشائعة حيث يذكر لفظ اللغة الهدف، وبمقابله ترجمته إلى اللغة الوســيطة أيّـــاً كانت،. ومن أمثلة عناوين هذه الكتيبات: "تعلم الإنجليزية بثلاثة أيام"، و"تعلم الفرنسية بثلاثة أيام"...وهكذا.

وإن الناظر في عناوين بعض الكتب، من مثل: العربية للإنجليز، يتبادر إلى ذهنــه ما يقتضيه أصول تعليم اللغات أحيانا من النظر في التقابل اللغوي بين اللغـــتين، اللغـــة الهدف، واللغة الأم للمستهدفين، ليبدأ الكتاب بما يتفق عليه وما هو مشترك ويؤجل غيره تسهيلاً للدارسين.كما أنه ينبغي دراسة مجتمع المستهدفين ليبدأ الكاتب بالمواقف اليومية الشائعة في مجتمعهم، وليلبّي حاجاتهم وأهدافهم؛ وذلك أدْعى إلى معرفة اللغة وســـرعة تعلمها.

ولكن – ويا للأسف- فإن كثيراً من كتب تعليم اللغات التي تغلو في استعمال اللغة الوسيطة لا نرى فيها أثراً لما سبق من نتائج التقابل اللغوي، بل إنّ المسألة ترجمـــة العربية إلى الإنجليزية، ومن ثم فإن الكتاب نفسه يمكن أن يعاد إخراجه إلى كـــثير مـــن اللغات، وما على الكاتب إلا أن يغير اللغة الوسيطة مع ثبات اللغة الهدف.

بين تعليم العربية وتعليم غيرها من اللغات:

يكاد المرء يجزم بأن التوسع في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربيـــة، لـــه نصيب الأسد بين اللغات، فكثير من الناس مرّ بتجربة تعلم لغة من اللغات دون استعمال

اللغة الوسيطة، ويرى ذلك مقبولاً، ولكن الأمر يختلف حين تكون اللغة الهــدف هــي العربية ؛ فيرى من الصعوبة الاستغناء عن اللغة الوسيطة، فلماذا يتصور ذلك؟ في رأينا أن الأمر يعود إلى الانهزامية النفسية لدى العرب بعامة والتي سرت على لغتهم وكلما كانت الانهزامية النفسية أكثر عمقا كانت النظرة إلى اللغة أقل، ولذا تجاوز اســتخدام اللغــة الوسيطة في تعليم العرب القدر الذي يمكن أن يقبل.

واللغات الحية تُعلّم – إلا فيما ندر– بدون استخدام اللغة الوسيطة. وما يوجــد في الأسواق منــها مما أعد مع استخدام اللغة الوسيطة، فهو معدّ مــن قبــل العــرب أنفسهم، أو معد من قبل غيرهم لهدف تجاري بحت.

ونحن نميل إلى الرأي الذي يمنع استعمالــها بإطلاق؛ حيث إنّ المبررات لــذلك كثيرة، وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية، بل يعتمده الخبراء في تعليم اللغات، والعربية ليست أقل شأناً من غيرها، ويؤيده كثير من المختصين في هذا الفن ، ونوصــي بترك استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفي إعــداد كتــب تعليمها؛ لما في ذلك من فوائد جمّة تعود على اللغة العربية وعلى متعلّميها ومعلّميها.

وبهذا يصبح محتوى الكتاب صالحاً لدارسين مختلفي اللغات متبايني الجنــسيات، ومبررات هذا الرأي كثيرة كما سبق، ويضاف إليها ما يلي:

- استخدام اللغة الوسيطة يقود إلى التوسع والغلو في اســتخدامها، ولــذ فإنــــها تتحول عند بعضهم من مجرد وسيلة إلى غاية مقصودة بذاتــها، حتى ولو كــان في الموقف استغناء عنــها.

- في تركها بعد عن مزاحمة اللغة الهدف.
- تسبب الإحباط للدارسين مع أنـــها لا تكلف المعد إلا قليلا من الجهد.
- في استخدامها ملمح إلى صعوبة اللغة الهدف، وأنـــها لا تتعلم إلا بواسطة لغـــة أخرى.
- الغلو في استعمالـــها يحولـــها من مجرد وسيلة توضع حيث الحاجة إلى هـــدف مراد بذاته، تثبت وإن لم يكن لـــها حاجة.
- الغلو في استخدامها يعيق عملية التعلم؛ حيث لا يفكر المتعلم باللغة الهدف.
- في استخدامها إيحاء بأن الكاتب فكّر باللغة الوسيطة ثم ترجم إلى العربية.
- وأغلب لغة وسيطة تستخدم في تعليم العربية هي اللغة الإنجليزية، مع أن أغلب من يتعلم العربية ليسوا ممن لغتهم الإنجليزية، وما استخدمت إلا لشيوعها من ناحيـــة، ولأن الكاتب يعرفها من ناحية أخرى.
- تعوّد اللغة الوسيطة المتعلم على الحاجة إليها دائما، وإن تكرر اللفظ في صفحات متعاقبة؛ لأنه لم يبذل الجهد في تعلمها.
- تجارب المعلمين في الفصول تعزّز من ترك اللغة الوسيطة؛ حيث إن المعلم إذا سمح للطلاب بالترجمة أو ترجم لهم توسعوا في ذلك، وإذا مـــنعهم بـــذلوا جهـــدهم وتوصلوا إلى المعرفة بجهدهم فثبتت اللغة في أذهانهم.
- بعض من يستخدمها في كتابه قد يكون هدفه التجارة أكثر من تعليم اللغة.
- الذين يقبلونـــها غالباً من غير المختصين، وما وقع فيها من المختصين إنما فعلـــوا ذلك لأنهم رأوا بعض من في السوق يطلب ذلك، فقدّموا لهم ما يطلبونه لا مـــا ينبغي أن يقدّم لهم.

ويُوصى بإيضاح المعنى وبيانه بغير اللغة الوسيطة من تقنيات التعليم؛ مـــن صـــور وبرامج فعّالة، وإخراج يقود إلى سرعة التعلّم مع تشويق الدارسين للمادة العلمية، كمـــا يوصى بعدم المبالغة في إراحة المتعلّم والمعلّم إراحة وقتية من خلال ترجمة العربية إلى لغته؛ لأنّ هذه الراحة الوقتية عاقبتها تعب في المستقبل، وإعاقة للعملية التعليمية الصحيحة التي تقود إلى التواصل اللغوي الصحيح والتفكير باللغة العربية وهي الهدف.

الثقافة في كتب تعليم اللغة

تحتل الثقافة مكانة هامـــة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها ، وتعتـــبر مكونـــاً أساسياً ومكمـــلاً مهماً لمحـــتوى المـــواد التعليمية في هذا الميـــدان؛ لذلك لا بـــدّ أن تندمـــج العناصـــر الثقافية للغة المستهدفـــة اندماجاً كامـــلاً في المـــادة التعليميـــة وفي جميع أوجه التعلّم ووسائـــله خاصّـــة الكتاب.

ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومـــات والمعـــارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مـــادة تعليمية لتعلّم اللغـــة الأجنبـــية، كمـــا يعلمون أيضاً أنـــها عامـــل مهم من عوامـــل النجاح في تعلم اللغـــة واستخدامها.

كما وجـــد أن الكثير من هـــؤلاء الدارسين يتوقّعون عندما يبدءون تعلّم اللغة أن يحصلوا على قدر معيّن من القدرة على توظيف الثقافـــة كمحـــتوى للغـــة بـــنفس القـــدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، كما يتوقعون أيضاً أنّهم ســـوف يدرســـون أهل اللغة تماماً مثلما يدرســـون اللغة، ولذلك قيل إن نجـــاح الـــشخص في التفاهم والاتصال والاندمـــاج والتعامل مع أفراد الشعب، يعتمد على الحصيلة الثقافيـــة التي تعلمها على حـــدّ ســـواء.

إنّ اللغة هي وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابِها، (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم). والثقافة العربية بعد نزول القرآن الكريم بلغة العرب صارت إسلامية، وأصبحت اللغة العربية لغة تعبدية يفرضها

الدين الإسلامي أينما حل، ويحملـــها معه حيثما انتشر، والعربية هي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع.

إنّ بين الشعوب الإسلامية وحدة وروابط قوية ما دام في العربية قرآن لا يختلف في نطق حرف واحد منه اثنان. وإنّ كتاب تعليم اللغة لا بدّ له أن يحقّق أكبر قدر من حاجات الدارسين الذين يستخدمون هذه الكتب على اكتساب المهارات اللغوية المنشودة، وعلى معرفة الجوانب اللغوية التي يريدون الإلمام بِها، وعلى فهم الثقافة التي يتعلمون لغتـــها.

وإذا كانت اللغة من أقوى روابط المجتمع الواحد فهي من أكثر الوسائل قـــدرة على نقل ثقافتهم إلى المجتمع العالمي كلّه؛ وهنا تبرز القيمة الكبيرة لما تبذله الـــشعوب في سبيل تعليم لغاتـــها لأبناء غيرهم من الشعوب، وهنا أيضا تكمن الدوافع الحقيقية وراء استنـــهاض الهمم والبذل والجهود نحو تأليف كتب لتعليم العربية في السنوات الأخيرة، إنّ الأمر ليس مجرد حرص على تدريب الآخرين على نطق أصوات العربية، أو حفـــظ كلماتـــها أو تعرف تراكيبِها. إنّه أبعد من ذلك وأعمق. إنّ كتابا يؤلف لتعليم العربيـــة لن يكون مجرد وسيلة لتنمية مهاراتـــها أو إتقان استعمالـــها وإنما هو ناقل لتاريخ أمـــة عريقة التراث، ومعبر عن حضارة شعب متميز الملامح، ترتبط لغته بأعز ما لديه، وأغلى ما عنده إنـــها لسان عقيدته ولغة كتابه المبين.

إنّ ثقافة اللغة العربية التي ينبغي أن تحويها اللغة هي الثقافة الإسلامية، ففـــي دراسة أعدّها الدكتور محمد عمايرة – رحمه الله– عن الأسباب الأساسية لتعلم العربيـــة،

كان الدافع الأكبر مابين ٨٦ ٪ و ٩٨ ٪ هو تعلم الإسلام والاستزادة من معرفة الحضارة الإسلامية، في حين كانت النسبة الثانية ترتيباً للإجابة بالرغبة في معرفة حضارة العرب، والاستزادة من ثقافتهم، للمساعدة في طلب وظيفة، أو طلباً لمكانة اجتماعية، بمعرفة لغة عريقة..أو غير ذلك. وبناء على ذلك، فإنّ ثقافة معلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن تبنى على ما به يتحقق تعميق المفهوم اللغوي، وتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، من أجل تعميق المفهوم الديني لديهم على أسس سليمة. [٩]

أنواع الراغبين في دراسة اللغة العربية

مسلمون	مسلمون وغير مسلمين	غير مسلمين
o يريدون الثقافة الإسلامية. o يقبلونها. o دافع لهم قوي. o عرض الثقافة بصورة مباشرة وغير مباشرة.	o مع الثقافة الإسلامية. o يغلب جانب المسلم. o تكون بابا دعويا. o أدعى لتعلم اللغة. o قد يميل العرض إلى طريقة غير مباشرة.	o لمعدّ الكتاب أهدافه. o تكون بابا دعويا. o أدعى لتعلم اللغة. o يخفف من الجرعات الثقافية. o ويكتفى بالملازم وما يأتي به السياق. o لا يؤتى بما يصادم أساسيات الدين. o تعرض بطريقة غير مباشرة. o لا ينبغي المبالغة في مجاملة الدارسين. o لا ينبغي ترك الثقافة بدعوى الحيادية. o صاحب الحاجة لا يفرض على الآخرين الطريقة.

---

(٩) – د. خليل أحمد عمايرة، "الإعداد الثقافي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها" ، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الخرطوم، ص ٨٠ – ٩٥

مراحل إعداد الكتاب

- المرحلة التحضيرية.
- مرحلة تخطيط خريطة العمل.
- مرحلة جمع النصوص الخاصة وأنماط التدريبات.
- مرحلة تعبئة خريطة العمل الأولية (مسوّدة).
- مرحلة الكتابة الفعلية (تبييض).
- مرحلة المراجعة الشاملة.
- مرحلة طباعة الكتاب.
- مرحلة تجريب الكتاب.
- مرحلة تعديله بعد التجريب.
- مرحلة تطوير الكتاب، وهي مستمرّة كلّما اقتضت الحال.

المرحلة التحضيرية لإعداد الكتاب:

وهي مرحلة أساسية، تمدّ المعلم بأداة الإعداد من الجوانب النظرية والأمور التطبيقية من كتب أعدّت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتيح له مقارنة ما كتب من أبحاث نظرية حول أصول إعداد الكتب لغير الناطقين باللغة، وكيف يقدّم كلّ عنصر وكلّ مهارة، وكيف يتم التكامل بينها، ويقارن كلّ هذا بما عمل فعلاً وهل يتمشى معه أم لا، ويلاحظ أيضاً الاختلاف بين المؤلفين في طرق معالجتها وفي تقديمهم اللغة لغير أهلها، ويستطيع بعد ذلك أن يتبين ما يمتاز به كل مؤلّف، وكيف يبني هو كتبه محققاً ما

توصل إليه غيره من إيجابيات، ومجتنباً ما وقعوا فيه من سلبيات، ويكون في هذه المرحلـــة ابتدأ من حيث انتهى الآخرون.

وهذه المرحلة تمدّ المعدّ بأداة تمكّنه من الدخول في مرحلة الإعداد الفعلي وقد تشبع بما يعينه على حسن بناء مادته اللغوية، وكيف يعالج القضايا المختلفـــة بتسلـــسل وانسيابية.

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين:

١ – تطوير ذات المؤلف في ميدان التأليف.

٢ – دراسة خصائص الدارسين وبيئتهم.

أولا: تطوير الذات:

وهنا ينبغي للكاتب أن يجري بعض الدراسات الأساسية في هـــذه المرحلـــة، ويقصد بالدراسات الأساسية هنا، ما يجريه المؤلف أو يستعين به من دراسات سابقة على تأليف الكتاب تساعده في إعداده على أسس علمية وليس مجرد آراء خاصـــة وتصورات ذاتية. ومن هذه الدراسات:

الاطلاع على كتب علم اللغة والدراسات اللغوية وأبحاثها.

↓

الاطلاع على كتب علم اللغة التطبيقي وأبحاثها.

↓

الاطلاع على كتب إعداد مواد اللغة لغير الناطقين بِها وأبحاثها.

↓

الاطلاع على كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بِها.

↓

الاطلاع على كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها وتحليلها وتقويمها.

↓

المرور بالتجربة الفعلية في إعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها.

↓

المراجعات المستمرة بعد تطبيق الكتب وتعليمها في البيئة التي أعدّت لَها.

↓

وبعد هذا كله سيصبح مختصا، وقادرا على الدخول في مرحلة إعداد الكتاب.

ثانيا: دراسة خصائص الدارسين ومجتمعهم:

دراســة خصائص الدارسين والجوانب النفسية المختلفــة عنــدهم (مــثل اتجاهاتهم نحو تعلم اللغــة العربية، دوافعهم من ذلك، مشكلاتهم فيها، ميــولهم نحــو الموضوعات المختارة للكتاب، قدراتهم اللغوية... إلخ).

وكذلك دراســة خصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه، وإلى أيّ مــدى تساعد ظــروفه على تعلم اللغة العربية.

هل هو مجتمع عربي ؟

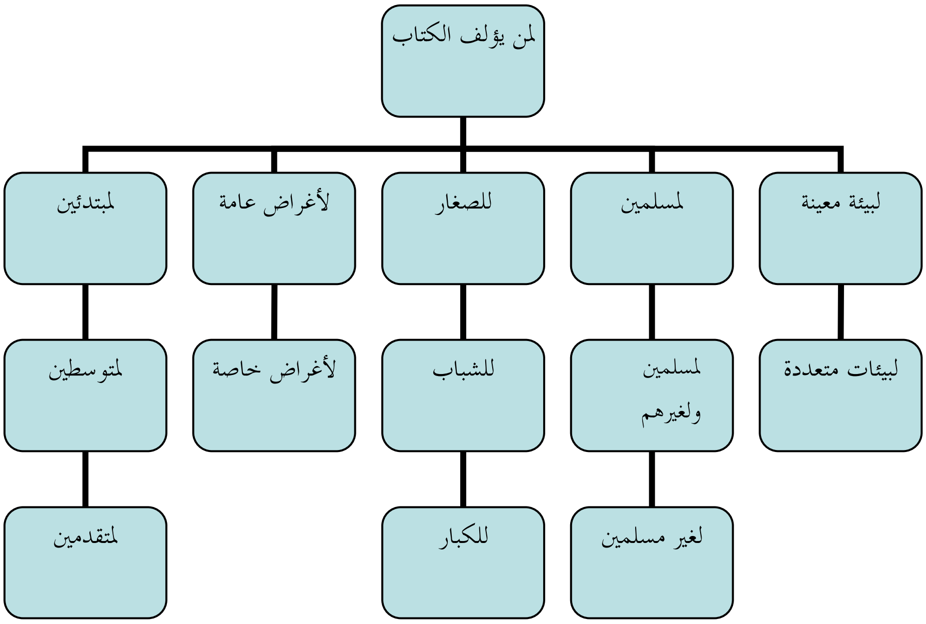
هــــل هو مجتمع أجنبي ؟

هل هو مجتمع مسلم غير عربي ؟

هل هو مجتمع ثنائي اللغة تســـود فيه العربية ولغة أخرى ؟

هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصـــة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بينـــــها العرب ؟ وما إمكانيات ذلك؟

إلى غير ذلك من أمور تتعلق بالبيئة التي سيدرس فيها الكتاب[10] .



(١٠) – د. محمود الناقة و د. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، ص ١٣٥-١٣٦

مصاحبات كتاب الطالب

يعدّ كتاب الطالب الكتابَ الأساس الذي تدور حوله بقيّة الموادّ المصاحبة لـــه والداعمة له، وبعض معدّي موادّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها يكتفون به، ولكنّ الاتجاه الصحيح في إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها هو الذي يـــضيف إلى كتاب الطالب مواد مصاحبة؛ ككتب التدريبات والتمرينات، والتسجيلات الـــصوتية، والأقراص المدمجة، والوسائل المعينة لتدريس الكتاب، ومرشد المعلم، والمعجم.

كتاب / كتب التمرينات:

وهذا الكتاب عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجـــة التي تختص كل مجموعة منـــها بدرس أو قسم معيّن من دروس المـــادة الأساسية أو أقسامها، وتهـــدف هـــذه التمارين إلى إعطاء التلاميذ مزيداً من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبـــه اللغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبِها اللغوية. ويقوم الطـــــلاب عـــادة بالإجابة عن هذه التمارين في البيت، والتأكد من صحة إجابتهم في الصـــف مع المدرس أو بمقارنة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة الموجودة في كتاب التمارين التحريرية ذاته. وبعض الكتب والسلاسل تدمج كتاب التدريبات مع كتاب الطالب؛ لتـــصبح كتابـــا واحدا، كما هو الشأن في "العربية بين يديك".

المواد السمعية:

وقد تكون أشرطة سمعية أو قرصا مدمجا، يستمع إليـــه الطـــلاب ويحاكونـــه، ويدرّب الطـــلاب على سماعها والتحدث بِها. ومن أفضل الوسائل التي تعين على تحقيق ذلك التمارين الصوتية التي تستخدم في مختبر اللغة أو في الصف أو البيـــت باســـتعمال مسجل اعتيادي. وتتخذ هذه التمارين الصوتية تمارين المادة الأساسية منطلقاً لـــــها ثم تضيف إليها تمارين متنوعة تشتمل على مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية.

والفرق بين كتاب التمارين الصوتية وكتاب التمارين التحريرية يكمن في طبيعة التمارين الصوتية، إذ إنّ بعض أنـــواع التمارين لا تصلح للاستعمال في مختبر اللغـــة أو بواسطـــة المسجل، ومن هذا الضـــرب تمـــارين الترجمـــــة أو مـــلء الفـــــراغ أو المطابقـــة. وقد يستعمل كتاب التمارين الصوتية المدرس وحده أو المدرس والطـــــلاب طبقاً للطريقة التي يتبعها الكتاب. [١١]

على أن تؤخذ مادة التسجـــيلات من مادة الكتاب أو مـــا يـــأتي في كتـــاب التطبيقات وعلى أن يتوافر لهذه التسجـــيلات فنيون في معامـــل اللغات وأيضاً ناطقون ممن تتميز أصواتهم بالجودة والدقـــة. ويحسن استعمالُها في تعليم اللغـــة العربيـــة لغـــير الناطقين بِها خاصـــة في المراحـــل الأولى منه.

(١١) – السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، ص ٧١-١٠٨

المواد السمعية البصرية:

وقد تكون بطاقات من صور وكلمات وألعاب، وقد تكون قرصا مدمجا لعرض المادة وسماعها:

- عرضا ثابتا.
- عرضا متحركا.
- عرضا تفاعليا.
- عرضا دراميا حيا.

مرشـــد المعلم / كتاب المعلم / دليل المعلم:

نحن نعلم أن الكتاب الأساسي قد يستخدم في شكل تعليمي نظامي (فـــصول)، وقد يستخدم في تعلم ذاتي وحـــر... إلخ، كما نعلم أنه قد يستخدمه معلم مـــن أبنـــاء العربية، وقد يستخدمه معلم للغة العربية ليس من أبنائها ، وفي كل الأحـــوال ينبغي أن يرافق الكتاب دليل للمعلم، وينبغي أن يحتوي الدليل على الأساسيات الضرورية للمعلم وما ينبغي أن يلم به من الجانب النظـــري. [١٢]

وممّا يشتمل عليه كتاب المعلم:

- توجيهات عامة للمعلم فيما يخص تعليم اللغة لغير الناطقين بِها.
- توجيهات عامة في إدارة الصف.
- تزويد المعلم بكيفية عرض الدروس وتقديمها.

(١٢) – د. محمود كامل الناقة، " خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٧٣

- تزويد المعلم بكيفية إجراء التدريبات على اختلاف أنواعها.
- نصوص فهم المسموع.
- حل التدريبات.
- اقتراح أنشطة إضافية.
- صورة مصغرة لكتاب الطالب.

إن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بِها إمّا أن يكـــون من أبناء لغـــة الـــضـــاد أو من غيرهم. وفي كلتا الحالتين يكون لمرشد المعلم دور هام وفائـــدة لا غنى عنـــــها. فالمعلم غير المؤهل تأهيلاً تربوياً ولغوياً كاملاً سواء أكان عربياً أم غير عـــربي بحاجـــــة لمرشد المعلم ليستفيد من الأساليب المختلفة الخاصـــة بتدريس الأصـــوات والمفـــردات والتراكيب اللغوية وغيرها. كما أن معلم العربية غير المتمكن منـــها والذي يلقى صعوبة في تكوين الجمـــل اللازمـــة لطـــلابه ؛ يجد في مرشد المعلم ما يعينه على تقديم الدرس للطـــلاب ويحسن من مهاراته اللغوية. [١٣]

المعجـــم:

وهو معجم يرافق الكتاب ويتضمن مجموعة من المفردات الأساسية المناسبة لكي تكون رصيداً لغوياً يلم به المتعلم ؛ ليعينه أولاً على دراســة الكتـــاب بـــشكل أعمـــق وأوســـع، ويعينه ثانيـــاً على تنمية ثروته اللغوية. ويمكن أن يكون منطلق هذا المعجـــم من الكتاب فتقدم معانيها المترادفـــة والتي لم يقدمها الكتاب هذا من جانـــب، ومـــن جانب آخر يقدم المعجم المفـــردات التي تنتمي إلى أســـرة واحدة منبثقـــة من الكتاب مثل كلمـــة (أب)، (أم) ويقدم المعجم كلمتي والد ووالدة ، ثم نرى الكلمات الـــتي

(١٣) – السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، ص ٧١–١٠٨

تنتمي إلى هذا المجـــال و لم يقدمها الكتاب لنضعها في المعجم مثل عم وعمـــة، وخـــال وخالة... إلخ. ومن أمثال ذلك مفردات الزمن والألوان والأطعمة وأدواتـــها، والجسم، والحيوانات والنباتات والمدرسة ، ويمكن أن يأخذ شكـــلاً منطقياً متدرجـــــاً، وهـــو يحتاج إلى مجموعـــة من خبراء المعاجم لإعداده في ضـــوء مادة الكتـــاب ومـــا تـــرى إضافته. [١٤]

وبإيجاز هذه بعض سمات الكتاب الجيد:

- إخراج الكتاب مناسب ومشجع على استخدامه.
- المادة التعليمية تناسب عمر الدارسين.
- عدد الدروس مناسب للمدة الزمنية المقترحة.
- الدرس الواحد مناسب للزمن المحدد له.
- لغة الكتاب العربية الفصحى الصحيحة.
- لا يستخدم الكتاب اللغة الوسيطة.
- صور الكتاب مناسبة لما وضعت له.
- تبني الكتاب لمبدأ التدرج والالتزام بـــه في شـــتى أجزائـــه ونـــصوصه وتدريباته.
- يعالج الكتاب العناصر والمهارات اللغوية كلها بصورة متكاملة.
- يهتم الكتاب بالأصوات العربية والتدريب عليها.
- يهتم الكتاب بالمفردات، ويعرضها بتدرج مقبول.

(١٤) – د. محمود كامل الناقة، " خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٧٧

- يهتم الكتاب بالتراكيب، ويعرضها بتدرج مقبول.
- يهتم الكتاب بمهارة الاستماع، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة الكلام، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة القراءة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة الكتابة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- يقدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.
- عدد التدريبات في الكتاب مناسب.
- نصوصه متنوعة: حوار ية، قطع قرائية...
- يشتمل الكتاب على عدد كافٍ من اختبارات التحصيل.
- له مصاحبات مساعدة على تعلم اللغة.
- يتحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.
- يعين كتابُ المعلم المعلمَ على رسم الخطة اليومية والفصلية.

تقويم كتب تعليم اللغة وتحليلها

أصبح التقويم مصاحبا لأيّ برنامج تربوي منذ وضعه في صورة مكتوبـــة إلى تجربته وتطبيقه ميدانيا، وأيّ برنامج يخلو من التقويم ولو في خطوة من خطوات تنفيـــذه فهو برنامج قاصر، بل إنّه فقد أهمّ مقوّمات صلاحه وعوامل نجاحه. وبالتقويم نعـــرف مدى تحقيق الأهداف التربوية لبرنامج ما.

استمارة تقويم كتاب تعليم اللغة لغير الناطقين بِها

اسم الكتاب: .... المستوى: ....

أولا: **أحكام عامة:**

م	البنود	درجات التقويم − ◄ +					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١	حجم الكتاب مناسب.						
٢	عدد صفحات الكتاب مناسب للمستوى.						
٣	عدد الدروس مناسب للمدة الزمنية المقترحة.						
٤	إخراج الكتاب مناسب ومشجع على استخدامه.						
٥	حجم حروف الكتاب مناسب للمستوى.						
٦	المادة التعليمية تناسب عمر الدارسين.						
٧	الدرس الواحد مناسب للزمن المحدد له.						
٨	لغة الكتاب العربية الفصحى.						
٩	تراعي لغة الكتاب مراحل نمو الطالب.						
١٠	يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية.						
١١	يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية.						
١٢	يخلو الكتاب من الأخطاء الثقافية.						
١٣	يخلو الكتاب من الأخطاء العلمية.						
١٤	يخلو الكتاب من اللغة الوسيطة.						

م	البنود	درجات التقويم – ◄ +					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٥	تلتزم نصوص الكتاب بعلامات الترقيم.						
١٦	تتضح في الكتاب طريقة التدريس التي يتبناها المؤلف.						
١٧	ضبط الكلمات في الشكل مناسب للمرحلة وللدروس.						
١٨	الكلمات مضبوطة بالشكل في جميع الكتاب.						
١٩	يشتمل الكتاب على مقدمة تساعد على فهم فلسفته وطريقته.						
٢٠	يوضّح عنوان / مقدّمة الكتاب فئة المتعلمين العمرية.						
٢١	يوضّح عنوان / مقدّمة الكتاب مستوى المتعلمين اللغوي.						
٢٢	يشتمل الكتاب على فهارس وملاحق تساعد على استخدامه.						
٢٣	يشتمل الكتاب على قائمة بالمفردات الجديدة.						
٢٤	يشتمل الكتاب على قائمة بالتراكيب الجديدة.						
٢٥	عناوين الكتاب الداخلية والفرعية تساعد على فهمه.						
٢٦	يستخدم الكتاب وسائل تعليمية مناسبة.						
٢٧	صور الكتاب مناسبة لما وضعت له.						
٢٨	تتسم الصور بالوضوح والبساطة.						
٢٩	تتسم الصور بالتشويق والجمال.						
٣٠	ترتبط الصور بشكل مباشر بالهدف منها.						
٣١	تناسب الصور مستوى الطلاب من حيث حجمها وعدد عناصرها						
٣٢	الصور متفقة مع القيم الإسلامية.						
٣٣	يخدم المؤلف المدرس في تقديم المادة التعليمية من نصوص وتدريبات.						
٣٤	يحرص الكتاب على تكامل عناصر الوحدة الدراسية.						
٣٥	يراعي الكتاب خصائص الفئة المستهدفة من الطلاب.						
٣٦	يتحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.						
٣٧	هناك توازن بين وحدات المقرر.						

م	البنود	درجات التقويم + ◄ –					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
٣٨	كثافة محتوى كل صفحة مناسب.						
٣٩	تخلو تدريبات الكتاب من الحشو.						
٤٠	يركّز الكتاب على تعليم اللغة لا على تحليلها ووصفها.						
٤١	صعوبة الكتاب بالنسبة للكتاب السابق في السلسلة.						
٤٢	سهولة الكتاب بالنسبة للكتاب اللاحق في السلسلة.						
٤٣	يعدّ الكتاب تطوّرا طبيعيا لما سبقه من كتب السلسلة.						
٤٤	هناك تكامل بين كتاب الطالب والكتب المصاحبة له.						

ثانيا: **معالجة الأصوات:**

م	البنود	درجات التقويم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
٤٥	يعالج الكتابُ الأصوات بصورة جيدة.						
٤٦	يعالج الكتاب جميع الأصوات الصعبة.						
٤٧	يعالج الكتاب الأصوات بصورة متدرجة.						
٤٨	تساعد معالجتها على تمييزها والتعرف عليها.						
٤٩	تساعد معالجتها على نطقها وأدائها.						
٥٠	يتم في الكتاب التعرف على المد والحركة والتمييز بينهما.						

ثالثا: **معالجة المفردات:**

م	البنود	درجات التقويم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
٥١	عدد المفردات الجديدة في الدرس الواحد مناسب.						
٥٢	يتم التدريب على المفردات الجديدة وتثبيت معناها بصورة جيدة.						

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٥٣	يتم عرض المفردات بتدرج مقبول.						
٥٤	يتم تعزيز المفردات السابقة بدرجة كافية.						
٥٥	يتم عرض المفردات الجديدة بتراكيب معروفة.						
٥٦	يتم التعريف بالمفردات الجديدة بوسائل تحقق الهدف.						
٥٧	تختار المفردات في الموضوع الواحد بناء على الشيوع.						

رابعا: **معالجة التراكيب:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٥٨	يتم تقديم التراكيب بناء على مبدأ الشيوع.						
٥٩	عدد التراكيب الجديدة في الدرس الواحد مناسب.						
٦٠	يتم عرض التراكيب بتدرج مقبول.						
٦١	يتم التدريب على التراكيب بصورة كافية.						
٦٢	تقدم التراكيب الجديدة بمفردات معروفة.						
٦٣	يتم تعزيز التراكيب السابقة بدرجة كافية.						
٦٤	يتم التدريب على التراكيب وظيفياً في أوائل الدروس.						
٦٥	يقدّم النحو نظرياً بمرحلة مناسبة.						
٦٦	يغطي الكتاب القواعد والتراكيب اللغوية الأساسية المناسبة للمستوى.						

خامسا: **معالجة المهارات بصفة عامة:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٦٧	يعالج الكتاب المهارات اللغوية كلها.						
٦٨	يعالج الكتاب المهارات اللغوية بصورة متكاملة دون الفصل بينها.						
٦٩	يعالج الكتاب المهارات اللغوية مفصولة عن بعضها دون التكامل.						
٧٠	يعالج الكتاب كل مهارة على حدة مع التكامل بينها.						
٧١	يقدم الكتاب مهارة واحدة في الوقت الواحد.						
٧٢	يبدأ الكتاب بمهارة الاستماع.						
٧٣	يبدأ الكتاب بمهارة القراءة.						
٧٤	يركز الكتاب على مهارة الاستماع.						
٧٥	يركز الكتاب على مهارة القراءة.						
٧٦	ينص الكتاب على المهارة التي يركز عليها عامة.						
٧٧	ينص الكتاب على المهارة التي يركز عليها في الدرس الواحد.						

سادسا: **معالجة الاستماع:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٧٨	يهتم الكتاب بمهارة الاستماع.						
٧٩	تتم معالجة الاستماع بصورة متدرجة.						
٨٠	يدرب الطالب على فهم المسموع من المعلم والشريط.						
٨١	عدد النصوص المسموعة في كل وحدة مناسب.						
٨٢	طبيعة النصوص المسموعة في كل وحدة مناسبة.						
٨٣	عدد التمارين المصاحبة لكل نص مسموع كاف ومناسب.						

سابعا: **معالجة الكلام:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٨٤	يهتم الكتاب بمهارة الكلام.						
٨٥	تتم معالجة الكلام بصورة متدرجة.						
٨٦	يتم التدريب عليها من خلال حوارات طبيعية.						
٨٧	يتم التدريب عليها من خلال جمل متفرقة يرددها الطالب.						
٨٨	يتم التدريب على صحة نطق الأصوات والكلمات.						
٨٩	يتم التدريب على التعبير عن الموضوعات التي مرت بالطالب.						
٩٠	يتم التدريب على التعبير عن موضوعات جديدة.						
٩١	نوع التمارين على مهارة الكلام مناسب.						
٩٢	عدد التمارين على مهارة الكلام كاف.						

ثامنا: **معالجة القراءة:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
٩٣	يهتم الكتاب بالقراءة.						
٩٤	يتم معالجة القراءة بصورة مناسبة.						
٩٥	يتم معالجة القراءة بصورة متدرجة.						
٩٦	عدد النصوص المقروءة في كل وحدة مناسب.						
٩٧	طبيعة النصوص المقروءة في كل وحدة مناسبة.						
٩٨	عدد التمارين المصاحبة لكل نص مقروء كاف ومناسب.						
٩٩	التدريب على القراءة لا يشتمل على مفردات جديدة.						
١٠٠	التدريب على القراءة لا يشتمل على تراكيب جديدة.						
١٠١	تمكن الطالب من الربط بين المعنى المناسب والرمز (الحرف) الكتابي.						
١٠٢	تمكن الطالب من التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.						
١٠٣	تمكن الطالب من معرفة دلالات علامات الترقيم.						

تاسعا: **معالجة الكتابة:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٠٤	يهتم الكتاب بمهارة الكتابة.						
١٠٥	يدرب الكتاب على ما قبل الكتابة.						
١٠٦	يدرب الكتاب على الكتابة الآلية.						
١٠٧	يدرب الكتاب على الكتابة الإبداعية.						
١٠٨	تبدأ تدريبات الكتابة بالآلية.						
١٠٩	يتم التدريب على الكتابة الإبداعية بمرحلة مناسبة.						
١١٠	يتم التدريب على كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقـــة بين شكل الحرف وصوته.						
١١١	يتم التدريب على كتابة الحروف العربية متصلة في مواقعها المختلفة.						
١١٢	عدد التمارين على مهارة الكتابة كاف.						
١١٣	نوع التمارين على مهارة الكتابة مناسب.						

عاشرا: **معالجة الأمور الثقافية:**

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١١٤	يقدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.						
١١٥	يحتوي الكتاب على نصوص متعددة من الكتاب والسنة.						
١١٦	ملاءمة المحتوى الثقافي لعمر الدارسين.						
١١٧	ملاءمة المحتوى الثقافي لمستوى الدارسين التعليمي.						
١١٨	ملاءمة المحتوى الثقافي لمستوى الدارسين اللغوي.						
١١٩	المحتوى الثقافي يلبي حاجات الدارسين.						
١٢٠	يسهم الكتاب في تحقيق فهم الإسلام.						
١٢١	يخلو الكتاب من المخالفات الثقافية والإسلامية.						

١٢٢	المحتوى ثري بالمفردات الإسلامية الشائعة.						
١٢٣	نصوص الكتاب تتفق وتتكامل مع مفاهيم الثقافة الإسلامية.						
١٢٤	مدى تنوّع المحتوى الثقافي.						
١٢٥	يهتم الكتاب بعرض نماذج حقيقية من الثقافة الإسلامية.						
١٢٦	يهتم الكتاب بعرض نماذج حقيقية من الحضارة الإسلامية.						
١٢٧	يخرج الدارس للكتاب بانطباع إيجابي عن الثقافة الإسلامية.						

حادي عشر: **نصوص الكتاب**:

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٢٨	تشيع في الكتاب النصوص الحوارية.						
١٢٩	يبدأ الكتاب بعرض النصوص القرائية بمرحلة مناسبة.						
١٣٠	طول الحوارات والنصوص السردية مناسب للمرحلة وللدرس.						
١٣١	حوارات الكتاب مأخوذة من المواقف اليومية الشائعة.						
١٣٢	حوارات الكتاب واقعية.						
١٣٣	نصوص الكتاب مصطنعة.						
١٣٤	يشيع في الكتاب النصوص الأصلية.						
١٣٥	ترتبط النصوص في الكتاب باهتمامات المتعلم وخبراته.						
١٣٦	تحرص نصوص الكتاب على تربية القيم الإسلامية.						
١٣٧	تتصف نصوص الكتاب بالجاذبية والتشويق.						
١٣٨	المعلومات التي تضمنتها نصوص الكتاب صحيحة ودقيقة.						

ثاني عشر: **الأنشطة والتدريبات والتقويم**:

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٣٩	عدد التدريبات في الكتاب مناسبة.						

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٤٠	عدد التدريبات في كل درس مناسب.						
١٤١	تشيع في الكتاب التدريبات النمطية.						
١٤٢	تشيع في الكتاب التدريبات الاتصالية.						
١٤٣	تشيع في الكتاب تدريبات المعنى.						
١٤٤	يبدأ الكتاب بتدريبات الأنماط.						
١٤٥	تناسب الأنشطة والتدريبات عمر الطالب.						
١٤٦	تعليمات التدريبات مناسبة لمستوى الطالب.						
١٤٧	يقدم الكتاب إرشادات واضحة وكافية لتأدية النشاط.						
١٤٨	يتم إعطاء أمثلة لتأدية التدريبات.						
١٤٩	تتسم الأنشطة بالتنوع والتجديد.						
١٥٠	التدريبات الاتصالية متعددة.						
١٥١	بشتمل الكتاب على عدد كافٍ من اختبارات التحصيل.						
١٥٢	تشتمل الاختبارات على مواد خارج ما درسه الطالب.						
١٥٣	تعزز وحدة المراجعة المهارات اللغوية في الوحدة السابقة.						
١٥٤	تقود النشاطات المقترحة إلى تحقيق المهارات اللغوية.						
١٥٥	يقدم الكتاب أساليب تقويم متنوعة.						

ثالث عشر: **كتاب المعلم**:

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٥٦	يقدم كتاب المعلم معلومات كافية حول الأهداف و المحتوى.						
١٥٧	يعين كتابُ المعلم المعلمَ على رسم الخطة اليومية و الفصلية.						
١٥٨	يتصف كتاب المعلم بسهولة الاستخدام (غير معقد).						
١٥٩	يقدم كتاب المعلم توجيهات واضحة تساعد على تطبيق الأنشطة.						
١٦٠	يزود كتابُ المعلم المعلمَ باقتراحات لإثراء الأنشطة.						

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٦١	يعين كتاب المعلم المعلم على توظيف التقنية في طرق التدريس.						
١٦٢	يتضمن كتاب المعلم إرشادات واضحة للتقويم.						
١٦٣	تقيس الاختبارات الموجودة في كتاب المعلم المهارات اللغوية المقررة.						
١٦٤	يقدم كتاب المعلم أنشطة إضافية.						

رابع عشر: **الحكم العام على الكتاب:**

م	البنود	درجة التقويم النهائية
		من ١٠٠
١٦٥	يعدّ هذا الكتاب في مجمله مناسبا لما أعدّ له.	

ملحوظات وإضافات:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

اسم معد التقرير / التقويم   توقيعه   التاريخ: / / ١٤ هـ

....

الباب الثالث

- طرق تعليم اللغات الأجنبية
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء
- اختبارات اللغة
- الوسائل وتقنيات التعليم
- الألعاب اللغوية

طرق تعليم اللغات الأجنبية

ما الفرق بين طرق التدريس وأساليب التدريس ؟

الطرق : خطط عامة لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها.

الأساليب : الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعيّن.

إذن المقصود بطريقة التعليم الخطة الشاملة التي يستعين بِها المدرس، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة.

وهناك- اليوم- كثير من الطرق، التي تُعَلَّم بِها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرق، طريقة مثلى، تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف، إذ لكل طريقة من طرق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرق، والتمعّن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يجد نفسه فيه.

ومن أهم طرق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي:

أ- طريقة القواعد والترجمة.

ب- الطريقة المباشرة.

ج- الطريقة السمعية الشفهية.

د - الطريقة التواصلية.

هـ - الطريقة الانتقائية.

طريقة القواعد والترجمة

وهي من أقدم الطرق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، ومـــا زالـــت تستخدم في عدد من بلاد العالم. تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغـــة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمـــة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وتَهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية. ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة: إهمالُها لمهارتي الاستماع والكـــلام وهما أساس اللغة، كما أن كثرة اللجوء إلى الترجمة، يقلل من فـــرص عـــرض اللغـــة الأجنبية للطلاب، أضف إلى ذلك أن المبالغة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية وتحليلـــها يحرم الطلاب من تلقي اللغة ذاتِها؛ فكثيراً ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقـــة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بِهذا التحليل.

واهتمامها بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغـــة ذاتهـــا. تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة. وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس.

أهم ملامحها:

- تَهتم بالقراءة والقواعد النحوية على حساب مهارتي الاستماع و الكلام.
- تُهمل عنصر الأصوات.
- تستخدم لغة وسيطة (لغة الطالب في الغالب) وسيلة في التعليم.
- تقدم المفردات على شكل قوائم للحفظ والاستظهار.

- تركز على الأحكام النحوية.
- تدرس النحو بشكل تحليلي.

إيجابياتُها:

قد تكون هذه الطريقة مناسبة عندما يكون:

- الطلاب كثيرين.
- الهدف تعلم النحو والمفردات وقراءة النصوص.

سلبياتُها:

- تُهمل مهارتين لغويتين أساسيتين (الاستماع والكلام).
- تُهمل عنصر الأصوات.
- باستخدام اللغة الأم يقل استخدام اللغة الهدف.
- تعلم عن اللغة ولا تعلم اللغة نفسها.
- تتجاهل كون اللغة وسيلة اتصال.
- تقدم المفردات بدون سند علمي أو نظرية تربوية.
- باعتمادها على الترجمة تحد من طلاقة التفكير باللغة الهدف.
- دور الطالب هو التلقي والمحاكاة..
- لا تراعي الفروق الفردية ولا تصلح للصغار.

الطريقة المباشرة

تمتاز هذه الطريقة بما يلي: الاهتمام بمهارة الكلام، بدلاً من مهـــارتي القـــراءة والكتابة، وعدم اللجوء إلى الترجمة عند تعليم اللغة الأجنبية، مهما كانـــت الأســـباب، وعدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية، والاكتفاء بتدريبـــه علـــى قوالـــب اللغـــة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليـــه، واســـتخدام أســـلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة باللغة الأجنبية.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن اهتمامها بمهارة الكلام جعلها تهمل مهـــارات اللغة الأخرى، كما أنَّ الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر مـــن الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعـــدة التي تحكمه.

أهم ملامحها:

- يتعلم الطالب اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بِها الطفل اللغة الأم (التعليم عن طريق التمثيل والحركة).
- تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارتي الاستماع والكلام لا لمهارتي القراءة والكتابة، فاهتمامها بالجانب الشفوي من اللغة؛ على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.
- تتجنب الترجمة وترى أن استعمال لغة وسيطة في التعليم أمر شديد الخطورة.
- تستخدم أسلوب التقليد والحفظ.

- دور المتعلم إيجابي (يتكلم أكثر من المعلم) فهي طريقة تعلم لا تعليم؛ حيث يرى معتنقوها أن المتعلم يمكن أن يتعلم اللغة بنفسه.
- تقدم مهارات اللغة مرتبة كما يتم اكتسابُها في اللغة الأم.
- تعلم المفردات والتراكيب الشائعة المحيطة بالطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية.
- تهتم بالطلاقة اللغوية دون أن تغفل الصحة اللغوية.
- .بموجب هذه الطريقة، فإن اللغة الأم لا مكان لَها في تعليم اللغة الأجنبية.
- تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه. ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.
- لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية، لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.

إيجابياتها:

- أكدت على الجوانب السمعية للغة.
- حرصت على استخدام الوسائل والمعينات البصرية.
- اهتمت بالجانب الطبعي للغة (تجارب المواقف الاصطناعية).
- نادت بتكثيف الأنشطة داخل الصف مما يساعد على بناء الكفاية اللغوية.
- شجعت الطلاب على التفكير باللغة الهدف.
- اهتمت بالنحو الوظيفي ونادت بالتدرج في تقديم عناصر اللغة.
- شجعت المتعلم على استخدام اللغة بطلاقة.

سلبياتها:

- باعتمادها على التكرار لم تراع النضج العقلي عند الراشد.
- تحتاج لمعلم ذي كفاية عالية علميا وتربويا.
- لا تراعي الفروق الفردية كثيرا.
- تحتاج لبذل جهد ووقت طويلين.
- لا تصلح للفصول الدراسية كثيرة العدد (١٥).
- أخفقت في تعليم الجانب المكتوب من اللغة.

الطريقة السمعية الشفهية

من أهم أسس هذه الطريقة: استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي. وبدلا من ذلك يتم تدريب الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة، الاهتمام بالاستماع والكلام على حساب مهارتي القراءة والكتابة، والاعتماد على القياس، دون الأحكام النحوية.

أهم ملامحها:

- ترى أن اللغة هي الكلام (الرموز الصوتية).
- تقدم المهارات بشكل متدرج (استماع ــ تحدث..إلخ)

- ترى أن المعلم الأفضل للغة هو الناطق الأصلي.
- تركز على نطق الأصوات.
- تقدم النصوص على شكل حوارات.
- تعلم المفردات من السياق.
- تستخدم الوسائل بكثرة.
- تهتم بممارسة اللغة.
- تقدم المفردات في عدد محدود.
- تعتمد على مبدأ الشيوع في تقديم المفردات والتراكيب.
- تهتم بالدراسات التقابلية للغة.
- تسعى إلى الوصول بالمتعلم للتفكير باللغة الهدف.
- تهتم بالصحة اللغوية والنطق الصحيح للأصوات.

إيجابياتها:

- بتركيزها على الكلام تؤكد على الجانب الاتصالي في اللغة.
- تهتم بثقافة اللغة، والتفكير باللغة.
- استخدام الوسائل، والاهتمام بالتدريبات.
- التدرج في تقديم اللغة.
- ضبط المفردات والتراكيب المقدمة للمتعلم.

سلبياتها:

- بتركيزها على الكلام أهملت أشكالا أخرى من اللغة.

- الخلط بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية.
- التكرار أمر جيد ولكن هناك أساليب أسرع يجب عدم تجاهلها.
- الفصل بين المهارات اللغوية لا يلبي حاجات الدارسين كافة (متعلم اللغة لأغراض خاصة).
- عدم مراعاة الفروق الفردية (الجميع يسمعون ـــ والجميع يرددون).

الطريقة التواصلية الاتصالية

هدف هذه الطريقة النهائي اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنّها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتِها، وإنما تعدها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير...إلخ.

وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي. ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة، داخل الوحدة التعليمية.

وتعتمد طريقة التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة...إلخ.

الملامح والإيجابيات:

- الاتصال هو الهدف وهو الوظيفة الأساس للغة (الكفاية الاتصالية).
- تعلم اللغة عن طريق المواقف (في المطعم ــ في المطار .. إلخ).
- تَهتم بالجانب الوظيفي للغة.
- تَهتم بالطلاقة اللغوية والمعنى لا الدقة الشكلية.
- تَهتم بالمهارات الأربع دون أن تتقيد بنمط معين أو خط سير واحد للتدريس.
- تَهتم بالأنشطة الصفية.
- تَهتم بالوسائل.
- تَهتم بالأسلوب التعاوني في تعليم اللغة (تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتنافس فيما بينها).
- تشجع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثرة.
- تتمحور حول الطالب لا المعلم.

السلبيات:

- تعدد التطبيقات وكثرة الأنشطة قد تؤدي إلى التشتت.
- اقتصار مفهوم الاتصال عند بعض المعلمين على الجانب الشفهي.
- عدم تقديم المهارات بشكل مرتب قد يضيع بعض الجوانب المهمة من مهارات اللغة إذا غفل المعلم.
- يرى بعض المعلمين أن دوره في الصف مرشدا ومصححا وضابطا يتعرض لنوع من التهديد.

الطريقة الانتقائية

يرى أصحاب هذه الطريقة أنّ المدرس حرّ في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة، أو تلك. كما أنّ من حقه أن يتخيَّر من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوبا من أساليب طريقة القواعد والترجمة، عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر.

وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من أنّ لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. وتأتي الطريقة الانتقائية لتستفيد من إيجابيات الطرق السابقة.

الملامح والافتراضات:

- كل طريقة في التدريس لَها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.
- لا توجد طريقة مثالية تماماً أو خاطئة تماماً، ولكل طريقة مزايا وعيوب.
- لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.
- من الممكن النظر إلى الطرق السابقة على أساس أن بعضها يكمّل بعضا لا على أساس أنّها متعارضة أو متناقضة.

- المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم.
- على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه فمن الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

أولا : التقابل اللغويّ:

يقوم علم اللغة التقابلي بالمقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة؛ بـــهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

وتنبع فكرة التحليل التقابلي من مقولة: إن أيّ متعلم للغة أجنبيـــة لا يبـــدأ – في الحقيقة– من فراغ، وإنما يبدأ تعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئاً ما من هذه اللغة؛ هذا الشيء هو ما يشبه شيئاً ما في لغته؛ لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظـــواهر ســـهلة وبعضها الآخر صعبة؛ فمن أين تأتي السهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى من تعلـــم اللغة؟

صحيح أن المتعلم الناجح يفترض ابتداء أن اللغة الأجنبية التي يتعلمها تختلف عن لغته، وأن عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه – وهو يتعلم – يكتشف أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته. وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلم هذه المهمة؛ لأنه قد لا ينجح في اكتشافه، كما أنّه قد يتوهم تشابُها غير حقيقي، كما هو الحـــال فيمـــا يعرف "بالنظائر المخادعة". والتحليل التقابلي إذن يختص بالبحـــث في أوجـــه التـــشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. والتشابه بين لغـــتين لا يعني سهولة التعلم، كما أن الاختلاف لا يعني صعوبة الـــتعلم؛ ذلـــك أنّ الاخـــتلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية.

ويهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف ، هي :

١- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

٢- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبيـة ومحاولـة تفـسير هـذه المشكلات.

٣- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

الهدف الأول:

من الحقائق المقررة أنّ أوجها مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يـسعى العلماء الآن إلى بحثها فيما يعرف "بالكليات اللغوية". على أنه من الحقائق المقررة أيـضا أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعا؛ إذ الاختلاف موجود في الأصوات، وفي الكلمة، وفي الجملة، وفي المعجم.

والتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمـستوى، أو نظامـا بنظام. أو فصيلة بفصيلة، ويجري التقابل على كل ما ذكرنا آنفا؛ فالتقابل الصوتي مهـم جدا في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي.

الهدف الثاني:

وأما الهدف الثاني فينهض على افتراض علمي يرى أن مشكلات تعلـم لغـة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة. وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاخـتلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم، ويمكننا أيضا

أن نفسر طبيعة هذه المشكلات. فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلا يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها؛ فأصوات العين والحاء والخاء والغين مثلا ليس لَها مقابل في الإنجليزية، وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة (فاعَلَ) ليس لَها نظير فيها كذلك، والنعت يسبق المنعوت في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية، ولا يجوز ذلك في العربية، وكلمة العم والخال لَها مقابل إنجليزي واحد، وبعض ألفاظ القرابة ليس لَها مقابل على الإطلاق. من هنا نتوقع أن يواجه متعلم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلمه العربية في بعض الظواهر؛ إذ من المتوقع جدا أن نجد جملة من مثل: رأيت طالبا الذي نجح.

الهدف الثالث:

وأما الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين؛ فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا أن نطوّر مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداءً.

ثانيا : تحليل الأخطاء:

وتحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم، والذي لاشك فيه أننا جميعاً نخطئ، ونخطئ عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لَها، ومن ثمّ فإنّ درس الخطأ أمر مشروع في حد ذاته.

يجري تحليل الخطأ عادة على مراحل:

١- تحديد الأخطاء ووصفها.

٢- تفسيرها.

٣- تصويبها وعلاجها.

المرحلة الأولى : تحديد الأخطاء ووصفها:

إنّ درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجيـــة يحـــسن أن نعرضها على النحو الأتي:

١- إنّ الأخطاء يقع فيها أفراد، ونحن لا ندرس — مع ذلك- أخطاء الفرد؛ لأننا حين نضع مقررات تعليمية إنما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هـــذه الجماعات متجانسة في معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللغويـــة، واللغـــة الأولى أحيانا، ومن ثَمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضا؛ أي الأخطاء التي لَها صفة الشيوع في هذه الجماعات.

٢- إنّ السمة الأولى للغة أنّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنّما ندرس نظاما أيضا؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لابد أن يكون منـــصبّا علـــى طبيعتها النظامية؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالا للـــدرس. وقد أثبتت التجربة أنّ المتعلم قد ينتج جملا مقبولـــة وملائمـــة بالـــصدفة، والصدفة لا تمثل نظاما، ومعنى ذلك أنّ الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته، وإنما دليل على وجود نظام صحيح أو نظام خاطئ.

٣- يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان؛ **أخطاء قدرة، وأخطـــاء أداء**، ووصف أخطاء القدرة مهمّ جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، ولكـــنّ معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان : أداء إنتاجي، وآخـــر استقبالي. والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنـــها أخطـــاء يـــصعب تحديدها والإمساك بِها للأسف الشديد؛ لأنّ المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقـــى كلاما ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يـــأوي إلى الـــصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئـــا إلا إذا أنـــتج كلاما؛ وحين نتمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فـــإن ذلـــك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي اللغوي عند الإنـــسان. لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري كما يسميه بعضهم.

وحيث إنّ اللغة اتصال فإنّ أخطـــاء الأداء الإنتـــاجي يجـــب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي، ويجب أن نتنبّه إلى أنّ السلوك اللغـــوي داخل قاعة الدرس ليس كلّه سلوكا اتصاليا؛ ومن ثمّ لا يصلح أن يكون مادة لدرس الأخطاء، وذلك كالتدريبات التي تتصف في كثير من الأحيان بالآلية، وإذن لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائيا كالتعبير الحر، وكتابة المقـــال، والقصص، والحوار الشفوي الحر، وإن كان ذلك لا يعني اســـتبعاد تـــصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء.

٤- يجري وصف الأخطاء علـــى كـــل مـــستويات الأداء؛ في الكتابـــة، وفي الأصوات، وفي الصرف، وفي النحو، وفي الدلالة. وبدهيّ أنّ وصف الخطـــأ

يتمّ في إطار نظام اللغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلا ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلا قويا على فقدان قاعدة في نظام اللغة.

حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة "كتابة" مصدر كتب بِهاء "كتابه"، إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير.

والمتعلم الأجنبي الذي يقول: اشتريت ثلاثة كتاب، بدل أن يقول: ثلاثة كتب، إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً وما يستخدم غير معدود.

٥- لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. لذلك فإنّ وصف الأخطاء تتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.

المرحلة الثانية: تفسير الأخطاء:

وتفسير الأخطاء يأتي _ منطقياً _ بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل. وليست هناك كلمة جامعة على

معايير التفسير؛ إذ كلّها موضع نقاش وجدل؛ لأنّ البرهنة على صوابِها ليـــست أمـــراً سهلاً.

المعيار الأول : وهو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم؛ فالمتعلم يتلقى مـــا يتعلمه من اللغة من عينات معينة مختارة من هذه اللغة وقد تنجم هذه الأخطاء بـــسبب طبيعة هذه العينات، وتصنيفها، وطريقة تقديمها. (ولعل هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها). ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما يجري على فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي أنّ أجزاءه كلّهـــا مرتبطـــة ارتباطـــاً داخلياً، أو أنـــها نظام من الأنظمة، ومعنى ذلك أنّ أي شئ لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً. هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه، والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة.

المعيار الثاني: وهو القدرة المعرفية عند المتعلم؛ إذ إنّ كلاً منّا يتبع إستراتيجية معينة في التعلم؛ في هذه الإستراتيجية ما هو كلي مشترك بين البشر، ومنها ما هو خاص بكل متعلم. أما الكلي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، وأمـــا الخـــاص فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أنّ ما يجري في أعماق المتعلم مـــن عمليـــات لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما.

المعيار الثالث : وهو موضع نقاش واسع، وهو الذي يتمسك به البـــاحثون ــ في الوقت نفسه ــ لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنة يمدّنا ببعض النتـــائج الملموسة. هذا المعيار هو الذي يعرف بالتدخل، وتدور فكرته على المبدأ الآتي: إنّنا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلاً.

ومعنى ذلك أنه لابد أن يحدث تدخل ما بين المهارتين عند التعلم، وهذا التـــدخل يكون نتيجة النقل، والنقل قد يكون أمامياً بأن تؤثر المهارة الموجـــودة علـــى المهـــارة الجديدة، وقد يكون العكس، وهو ما يسمى ارتجاعيا وكل منهما قد يكون إيجابيـــاً أو سلبياً. أما الإيجابي فهو تيسير تعلم مهارة جديدة بسبب التشابهات بين المهارتين، وأمـــا السلبي فهو إعاقة تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين.

وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن المهارات على تعلم اللغة قلنا إنّ كلّ متعلم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، ومن هنا تنشأ المقولـــة النظرية الآتية: إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أســـاس أوجـــه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم. ونستطيع أن نفسّر هذه المشكلات على أساس أوجـــه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم.

ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتـــراض الآتي: إن فرصـــة حـــدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم، وتقل هذه الفرصة بقلة هذا الاختلاف أو غيابه. وحدوث المشكلات هو مـــا يعـــرف بالتدخل، وعدم حدوثها يعرف بالتيسير.

على أنّ مبدأ التدخل نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين يتعرض لكـــثير مـــن النقد؛ ذلك أنّ التحليل التقابلي – وهو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف والتشابه – يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ثم إنّ هناك مشكلات تحدث فعلاً ولا يتنبأ بِها أصلاً.

ثم إنّ الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبيـــة، بل إنـــها قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أنّ التدخل بين اللغات المتقاربة أقـــوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مـــستويات الـــصوت والكلمة والجملة والمعجم، تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً، ومنها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة، وهي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة، وكثير من هذه المشكلات لا ترصد مثلاً بين متعلمي الإنجليزية من أبناء العربية.

ومع ذلك فإنّ مبدأ التدخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمـــون عنـــد تلقيهم اللغة.

المرحلة الثالثة: تصويب الأخطاء:

من الواضح أنّ كل شيء في علم اللغة التطبيقي يدرس للإسهام في حلّ مـــشكلة عملية، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتـــها، صحيح أنـــها تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم، لكن ما يهمنا هنا هو كيف نواجه الأخطاء، وكيف نتلافاها؟

ومن الواضح أيضا أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابِها، وليس مـــن اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من الـــيقين؛ لأنهـــا قـــد ترجـــع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلم، وقد ترجع إلى تدخل اللغـــة الأم. وتـــصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى، كما هو حادث مثلا فيما يعرف بدروس التقوية في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة.

ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عمليـــة؛ فعلـــى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم، فتثبت صحتها أو خطؤها، وهو يعد عنصرا مهما في دراسة تعلم اللغـــة، ثم إنّ تحليـــل الأخطاء يقدم إسهاماً طيباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية، وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية.

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً جداً للمدرس، وهو عمـــل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيـــه. ولكنّ أهميته الكبرى تكمن في المستوى الأعلى في التخطيط في المقـــررات الدراســـية، والمقررات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء العمل.[١٥]

وبإيجار هذه بعض الفروق بين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء:

- كثير من الصعوبات التي يتنبأ بِها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها.
- هناك عدد من الأخطاء لا يمكن للتحليل التقابلي التنبؤ بِها.
- تحليل الأخطاء خطوة تالية للتحليل التقابلي.
- التحليل التقابلي يدرس اللغة ذاهّا، بينما تحليل الأخطاء يدرس لغة الدارس بعينه (اللغة التي ينتجها).
- التحليل التقابلي قبلي، و تحليل الأخطاء بعدي.
- لا يجري التقابل اللغوي إلا من يعرف اللغتين، ويجري تحليـــل الأخطـــاء مـــن يعرفهما ومن لا يعرف لغة الدارسين.

---

(١٥) – انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. (بتصرّف)، ص ٥٦ – ٥٧

اختبارات اللغة [16]

مواصفات الاختبار الجيد:

لكي يوصف الاختبار بأنه جيد وخال من الثغرات ، يجـــب أن يتميـــز بعـــدة صفات حدّدها خبراء الاختبارات، وأهم هذه الصفات:

- الثبات.
- الصدق.
- سهولة التطبيق.
- التمييز.
- الموضوعية.

وغياب أيّ من هذه السمات يعني أن هناك خللا ما، وأن الاختبار قيد التطبيق غير محقق لما وضع من أجله وأن تطبيقه بالصورة التي هو عليها يعني إهداراً للوقت والمال والجهد.

الثبات:

يقصد بالثبات عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قصد به أن يكون بمثابة المقياس. فالمقياس المتري مثلاً يمكن أن تقيس به الطول والعرض لعدة أشياء، ويمكن بعد فتـــرة أن تقيس الأشياء نفسها بالمقياس المتري نفسه وتحصل على النتائج نفسها دون تذبذب مـــا دام الطول والعرض كما هما لم يتغيرا. وعلى هذا فإن ثبات الاختبار يرتبط إلى حد كبير بثبات التقدير العام أو حتى الدرجات التي يحرزها الدارس نفسه، فإذا ما تذبذبت درجاته

(١٦) – انظر: د. محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠ هـــ (بتصرف)

فإن هذا يعني أن المقياس أو الاختبار لا يتصف بالثبات. فمثلاً إذا قدمنا اختبـــاراً معينـــاً لنخبة من الدارسين اليوم، وبعد تحصيل نوعي وكمي معلوم لدينا، ثم قدمنا هذا الاختبار نفسه للنخبة نفسها تحت ظروف مطابقة أو مشابهة دون إضافة جديد ثم جاءت النتـــائج مختلفة اختلافاً بيناً، فيمكن القول في هذه الحال بأن هذا الاختبار يفتقر إلى الثبات وهذا يجعله اختبارا غير جيد.

الصدق:

إن صدق الاختبار يعني إلى أي مدى يقيس الشيءَ الذي وضع من أجله. فـــإذا كان قد وضع لقياس حصيلة الدارس في المفردات، فهل يقوم بقياس هذا العنصر حقاً أم أنه يقيس عنصراً آخر كالتراكيب أو الأصوات ؟ إن اختباراً صمم لقياس قدرة الـــدارس على الترجمة لا يعني إطلاقاً أنه يمكن أن يكون مقياساً تقاس به مقدرته علـــى الكـــلام. وكذلك اختبار الإملاء لا يصلح أن يكون مقياساً يقاس به النطق السليم. ولتوفير درجة صدق عالية للاختبار، يجب أن يكون المحتوى ذا علاقة بالشيء الذي يراد قياسه. ويجب استبعاد أية مشكلة ثانوية لا علاقة لَها به، والتي قد تكون في ذاتها أكثر صـــعوبة مـــن الصعوبات ذات الصلة بالاختبار.

سهولة التطبيق:

قد يتمتع الاختبار بدرجتي ثبات وصدق عاليتين إلا أنه لا يمكن تطبيقه لـــسبب من الأسباب التي تتصل بـــ :

- ✓ التصحيح.
- ✓ أو الإمكانات المادية.

- ✓ أو عدم مناسبة الظروف التي يتطلبها لإجراء الاختبار من حيث الوقت.
- ✓ أو عدم توفر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار وتخرج عن إمكانات الجهة المنفذة له وقدراتها.

ولابد أن يكون الاختبار عملياً؛ أي في حدود الإمكانات المادية والزمن المتاح، ويتميز بسهولة التطبيق، والتصحيح والتفسير، فالاختبار المكلف جداً غير عملي، واختبار الكفاية اللغوي الذي يحتاج فيه الطالب لإكماله إلى عشر ساعات غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى تدقيق وتصحيح فردي غير عملي لاختبار مجموعة كبيرة مع عدد محدود من المصححين. والاختبار الذي يؤديه الطالب بدقائق ويحتاج المصحح إلى ساعات لتصحيحه غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى أجهزة غير متوفرة لتصحيحه غير عملي.

التمييز:

من صفات الاختبار الجيد أن تكمن فيه القدرة على التمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء؛ ففي كل صف من الصفوف نجد تبايناً بين الدارسين، فهناك المتفوق والضعيف ومستويات بين هؤلاء وهؤلاء. ولكي يفرق الاختبار بين هذه الفئات، فإنّ على واضعي الاختبارات أن يتوخّوا الدقة قدر الإمكان في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرق بين الجميع. فعلى سبيل المثال، فإن الحصول على ٨٠ ٪ لا يعد شيئاً كبيراً إذا ما حصل كل الطلاب على درجات في المدى ما بين ٧٨ ٪ و ٨٢ ٪ ولا شك في أنّ اختباراً يحصل فيه معظم

الدارسين على المدى المذكور هو اختبار يفتقر إلى عنصر التمييز لأن أسئلته غير جيـــدة ولأن السؤال الجيد ينبغي أن يكون غير غامض؛ أي أنه يجب أن يكون للسؤال تفـــسير واحد. وكذلك فإن السؤال الجيد هو السؤال المميز الذي تتفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار ككل.

الموضوعية:

من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعياً في قياسه النواحي التي أعد لقياسها. ويمكن أن تتحقق الموضوعية في الاختبار عن طريق فهـــم أهـــداف الاختبـــار والتعليمات والتوجيهات فهما واحداً كما يريدها واضع الاختبار، وأن يكـــون هنـــاك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه، فلا تسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المقصود به؛ لأن الاختلاف في فهم المضمون نتيجة وجود لبس أو غموض في التعبير يؤثر في صدق الاختبار، وبالتالي في ثبات نتائجه.

كما يعد الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي الدرجة نفسها، بغض النظر عمّن يصححه، لذلك تصمم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح.

أنواع الاختبارات من حيث الهدف:

للاختبارات أهداف متعدّدة؛ ومن هنا علينا أن نتساءل عند وضع كلّ اختبـــار هل الهدف من الاختبار الوقوف على الكم والكيف الذي درس من المقرر والقدر الذي حصله الدارسون من هذا المقرر؟ أم هو اختبار يهدف إلى اختيار أفضل الدارسين ليوكل

إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم هو اختبار قصد منه تـــصنيف الدارســـين الجدد ووضع كل منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟ والجدير بالذكر هنـــا أن مدرس الصف هو خير من يعرف أي نوع من الاختبارات يحتاج إليه الدارسون. كمـــا يعرف أيضاً أفضل اختبار بالنسبة للصف الذي يقوم بتدريسه وهذه الأفضلية يحددها – كما قلنا– الهدف الذي وضع الاختبار من أجله.

وهناك استخدامات عدة للاختبارات في البرامج التربوية والتعليمية، وكثيراً ما يلجأ المدرسون لاستعمال الاختبار نفسه لأكثر من غرض. وتعتبر الاختبارات الصفية غير الرسمية نشاطاً يومياً شائعاً يقوم به المدرسون بشكل عفوي.

وفيما يلي بيان بأنواع الاختبارات من حيث الهدف:

١– اختبار الاستعداد اللغوي:

اختبار الاستعداد اللغوي هو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. فهو إذن اختبار يصمم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبيـــة قبل أن يشرع حتى في تعلمها.

٢– اختبار التصنيف:

إن الاختبار التصنيفي يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مـــستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس

مع مجموعة أعلى من مستواه فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس. وهذا الاختبار لا يعالج نقاطاً تعليمية معينة ولكنه اختبار عام يختبر مـــا عنـــد الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

٣- اختبار التحصيل:

الاختبار التحصيلي يصمم لقياس ما درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عاماً أو أقل، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه.

٤- اختبار التشخيص:

إن الاختبار التشخيصي يصمم بهدف مساعدة كل من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة. ويعقد مثل هذا الاختبار في العادة بعد نهاية كل وحدة في الكتاب المقرر أو حتى بعد كل درس في الوحدة.

ومن هنا يتضح أن الاختبار التشخيصي يكتسب أهميته من أنه يعطـــى نتـــائج سريعة تشير إلى مواطن القوة والضعف لدى دارس اللغة الأجنبية، ولمّا كانـــت أهدافـــه قصيرة المدى. وجب على مدرس الصف أن يكون متنبها ومستغلاً دائماً لنتائج دارســـيه

وأن يعتني ويأخذ بعين الاعتبار كل أوجه التحصيل التي يتوصل إليها عن طريق الاختبار التشخيصي، وهو نوع من التقويم المستمر للدارسين.

٥- اختبارات الكفاية اللغوية:

تصمم اختبارات الكفاية – أو كما تسمى أحياناً اختبـــارات قيـــاس المقـــدرة اللغوية – لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة، القيام بأعمـــال يطلب منه أداؤها، وهي في ذلك عكس الاختبارات التحصيلية إذ إنها تنظر للأمـــام؛ أي إلى كفاية الدارس في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلاً، في حين نجـــد أن الاختبـــارات التحصيلية تنظر إلى الخلف؛ أي إلى ما يكون قد درس فعلاً في برنامج اللغة.

وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراســـي معين لتعليم اللغة لأنه يعنى أولاً بقياس ما عند الدارس حالياً بالنظر إلى ما يطلـــب منـــه مستقبلاً.

ملحوظة :

يعتمد محتوى الاختبار، سواء كان في المفردات، أو في القواعد، أو في غير ذلك، على نوع الاختبار؛ فإذا كان اختباراً لتحديد المستوى، أو اختباراً للكفاية اللغوية، فإنه من الخطأ الاقتصار على كتاب، أو مقرر دراسي بعينه عند اختيار مادته؛ ففي ذلك محاباة لمن درسوه وظلم لمن لم يدرسوا هذا المقرر. أما فيما يتعلق بالاختبارات الصفية التشخيصية واختبارات التحصيل، فإنه من الواجب أن يعتمد

الاختبار أولاً وأخيراً على ما يكون قد درسه الطالب من مقررات. ولا بأس أن نستفيد من أخطاء الدارسين لتكون مصدراً علاجياً لأخطائهم مستقبلاً.

أنواع الاختبارات باعتبار الطريقة، وطريقة التصحيح ودقتها؛ وتنقسم إلى نوعين:

- ❖ **ذاتية / مقالية**؛ تدخل فيها عوامل التقدير الذاتي للشخص الذي يصحح الاختبار.
- ❖ **موضوعية**؛ وهي على النقيض من الاختبارات الذاتية، ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات والتمييز. ولَها كثير من المزايا، وأيضاً كثير من العيوب.

ومن أمثلة بنود الاختبارات الموضوعية بنود:

(أ) الاختيار من متعدد. (ب) الصواب والخطأ.

(ج) الربط. (د) الإضافة.

(هـ) إعادة الترتيب. (و) التكملة.

(ز) التحويل.

والنوع الأول يعد من أفضل الاختبارات الموضوعية وأكثرها شيوعاً.

وتطلق كلمة بند في هذا النوع من الاختبارات على المشكلة المراد اختبارها والتي تمثل وحدة كاملة؛ بما في ذلك السؤال أو العبارة التي تحتوي على المشكل، ثم البدائل التي تليها بما في ذلك الإجابة الصحيحة. أما الجزء الأول الذي يحتوي على المشكل فقد اصطلح على تسميته بالساق، وقائمة الإجابات التي تليه اصطلح على

تسميتها بالبدائل أو الخيارات وفي أحيان قليلة تسمى الخيار الصحيح، وما تبقى بعد اختيار الإجابة الصحيحة يسمى المشتت أو الصارف. ووظيفة المشتت جذب أو صرف انتباه الدارس ضعيف المستوى.

مثال: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الحرف المقابل لَها.

"......... النبي محمد- صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة "

أ) اختبأ. ب) سافر. ج) لجأ. د) هاجر.

فهذا المثال بدءا من التعليمات حتى رقم (د) يسمى بندا. والساق هو الجملة غير الكاملة "......... النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - من مكة إلى المدينة"

البدائل أو الخيارات تتمثل في:

أ) اختبأ. ب) سافر. ج) لجأ. د) هاجر.

والمشتتات أو الصوارف تتمثل في الإجابات غير الصحيحة أو غير المناسبة التالية:

أ) اختبأ. ب) سافر. ج) لجأ.

والخيار الصحيح أو الأنسب هو: د) هاجر.

وما لم يحقق المشتت الغرض الموضوع من أجله بجذبه للدارس الضعيف، فإن إدخاله في بند من البنود يعد إقحاماً وحشواً لا ضرورة لهما. أما كيف يحصل واضع الاختبار على مشتتات سليمة ودقيقة فنقول: إن المشتتات الممتازة يمكن استخلاصها من:

١) الأخطاء الكتابية الموجودة في أعمال الدارسين.

٢) إجابات الدارسين في اختبارات سابقة.

٣) أخطاء الدارسين التي يلحظها مدرس الصف.

٤) خبرة مدرس واضع الاختبار.
٥) التحليل التقابلي بين اللغة الأم واللغة الهدف.

ولعل من أهم مصادر الاختبار وأوجبها هو استغلال ما يقع فيه الدارسون من أخطاء تتكرر بانتظام في كتاباتهم أو كلامهم، وهذا بالطبع سهل جدا لمدرس الصف الذي يضع اختباراته الصفية التحصيلية والتشخيصية. ولكن يواجهنا سؤال هو، كيف نستفيد من هذه الأخطاء في تكوين مادة الاختبار؟ وهل تؤخذ كما هي برمتها في بنود الاختبار؟ للإجابة عن هذين السؤالين دعنا نتابع المثال التالي:

القطعة التي استعملت أدناه ستبنى عليها معظم الأمثلة الواردة هنا لتوضيح كيفية الاستفادة من أخطاء الدارسين في بناء بنود الاختبار. وقد نقلت كما هي دون أي تنقيح أو تبديل من كتابة أحد الدارسين في صفوف تعليم العربية لغير الناطقين بها.

"المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود وكل أحسن. في فريتاون جميل جو والشارع كبيران أيضا. ليس كل الناس العاملون في فريتاون. تجد كليتان واحد في المدينة وأخرة في المدينة الثاني. المدارس كثيرون أيضا. الطلاب نذهب إلى كليتان والمدارس كل يوم..."

البند (١)

الخطوة الأولى: انتقاء الخطأ المراد الاستفادة منه.
"المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود"
الخطوة الثانية: تقليص العبارة واختصارها.

الناس في فريتاون كل أسود.

الخطوة الثالثة: تصويب الأخطاء.

الناس في فريتاون كلهم سود.

الخطوة الرابعة: كتابة الساق محتوياً على المشكلة.

الناس في فريتاون كلهم ـــــــــــــ.

الخطوة الخامسة: كتابة الإجابة الصحيحة وإجابة الدارس المأخوذة من الخطأ المكتوب ضمن قائمة الخيارات.

الناس في فريتاون كلهم ـــــــــــــ.

أ)   ب) سود   ج)   د) أسود

الخطوة السادسة: إضافة مشتتين آخرين بالرجوع لأعمال الدارسين الصفية، فإن لم توجد أخطاء أخرى تصلح لتكملة الخيارات فنستعمل في هذه الحالة خبرتنا في ضوء مستوى الدارسين ومعرفتنا باللغة العربية ولغة الدارسين القومية. وفي هذه الحالة يمكن أن نخرج بالبند كاملا كالتالي:

الناس في فريتاون كلهم ـــــــــــــ.

أ) سوداء   ب) سود   ج) سواد   د) أسود

البند (٢)

الخطأ: "المدارس كثيرون أيضاً".

تصويب العبارة: المدارس كثيرة أيضاً.

الساق: المدارس ـــــــــ أيضاً.

الخيارات: أ) كثيرون.   ب) كثيرة.   ج) كثير.   د) كثيرات.

ويجب عند صياغتنا لبنود الاختيار من متعدد أن نراعي الآتي:

أ) أن يكون توزيع الإجابات عشوائياً غير ملتزم بنظام ترتيبي بغرض زيادة تسهيل عملية التصحيح.

ب) أن يحتوي كل بند على إجابة صحيحة واحدة ما لم تشر التعليمات إلى أن بعض أو كل الإجابات المذكورة صحيحة، وعلى الدارس أن يختار من بينها أكثرها صحة.

ج) أن نتحاشى القيام باختبار أكثر من سمة أو عنصر أو مهارة واحدة في البند الواحد؛ كأن يحتوي البند على مشكلات نحوية ومفردات في وقت واحد مثل:

اختر الإجابة الصحيحة.

أما رأيت ــــــــ الجسم؟

أ) رجلٌ بدين. ب) رجلٍ هزيل.

ج) رجلاً نحيف. د) رجلا أسود.

فمن الواضح هنا أن مثل هذا البند يختبر الدارس في عنصرين في وقت واحد؛ فالكلمات رجلٌ، رجلٍ، رجلاً تقيس النحو، في حين تمثل الكلمات بدين، هزيل، نحيف، أسود اختبارات في المفردات. ومن الأفضل أن يختبر الدارس في كل واحد منهما على حدة.

د) أن تكون البدائل صحيحة نحوياً وموافقة لساق البند وإلا أصبحت محيرة مثل:

الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يسمى: الــ ــــــــــ.

أ) إمام. ب) شيخ. ج) حافظ. د) المؤذن.

فالخيار (د) هو الصحيح، إلا أن الدارس لا يستطيع اختياره لأنه يحتوي على أداة التعريف (ال) وهي مذكورة مسبقاً في ساق البند.

هـــ) أن تكون البنود مختصرة وواضحة قدر الإمكان، ولا داعي لحشوها بمفردات أو تراكيب لا جدوى منها.

و) يفضل كثير من واضعي الاختبارات أن يبدؤوا بالبنود الأكثر سهولة لتكون تمهيداً للدارس كي لا تثبط عزيمته وحتّى تزيح عنه التوتر، خاصة الدارسين الذين لم يعتادوا على مثل هذا النوع من الاختبارات أو الذين يجلسون للاختبارات لأول مرة. ولا يعني هذا إقحام مسائل لغوية تافهة لمجرد أنها سهلة.

وقبل أن نشرع في إعداد اختبار لطلابنا، ينبغي أن يكون لدينا:

(١) تصور واضح لمحتوى الاختبار.

(٢) تخطيط عام بالموضوعات التي سيتناولُها الاختبار.

(٣) ثقل كل عنصر من عناصر الاختبار.

(٤) عدد البنود التي يجب أن تكتب حول كل مشكلة.

إذا كان اختبارك الصفي جيداً، فإن نتائجه ستجيب لك عن السؤال التالي: إلى أي مدى أجاد الطلاب المادة التي انتهيت من تدريسها حتى الآن ؟

ويكتسب هذا النوع من الاختبارات أهميته لأنه يعطي نتائج سريعة، تشير إلى مواطن القوة والضعف لدى طلابك، لذا يجب أن تستغل النتائج التي يبديها لك اختبارك في تحسين أداء الطلاب مستقبلاً.

التصحيح:

من أبرز الانتقادات التي توجه لاختبارات الكتابة (الإنشاء والمقال) ذلك القدر الكبير من الذاتية الذي تتسم به عملية تصحيحها، فالمصحح لموضوعات التعبير يعطي درجاته التقديرية في ضوء واحد أو أكثر من العوامل الآتية:

أ) ما يكتبه الدارس فعلاً كالأفكار والأسلوب والتنظيم... إلخ.

ب) ما يعتقد أن الدارس يهدف إليه.

ج) المظهر العام للموضوع من جمال الخط والنظافة.

د) معرفته السابقة للدارس (سلباً وإيجاباً).

هـــ) حالته ومزاجه في الوقت الذي يصحح فيه.

و) خبرة المصحح ومدى حرصه ودقته.

وعلى الرغم من عدم الموضوعية وعدم الثبات اللذين يكتنفان تصحيح التعبير التحريري، وعلى الرغم من المناداة بإحلال الأسئلة ذات الصبغة الموضوعية، إلا أن استعماله ما زال مستمراً وبصورة واسعة، ولا نؤيد تركه إلى أنواع أخرى لقياس مهارة الكتابة، لكن من الأفضل أن نتبع خطوات في تصحيحه تجعلنا أقرب إلى الموضوعية.

يمكن تصحيح التعبير التحريري بإحدى طريقتين:

- الطريقة الانطباعية.
- الطريقة التحليلية.

الطريقة الانطباعية:

وفيها يقوم المدرس المصحح بقراءة الموضوع ثم يعطي درجات تقريبية تقديرية في ضوء:

أ) الانطباع العام الذي كونه من خلال قراءته للموضوع بأكمله دون تفاصيل.

ب) المقارنة التقديرية لأداء الدارسين في الموضوع نفسه. وفيها (يمنح) المصحح درجاته بواحد من التقديرات الآتية:

١) ضعيف ٢) لا بأس ٣) حسن ٤) جيد ٥) جيد جدا ٦) ممتاز، أو يكتب تقديراته بالدرجات هكذا: ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، أو بالحروف، أ، ب+، ب، جـ+، جـ... إلخ.

وواضح أن مثل هذه التقديرات لا تفيد الدارس كثيراً؛ لأنه لن يعرف لماذا استحق هذه الدرجة، وأين مواطن الضعف والقوة عنده حتى يتسنى له العمل على تلافي نواحي الضعف التي أبرزها الاختبار.

الطريقة التحليلية:

وهذه الطريقة ذات مردود جيد للدارس والمدرس؛ لأنه إذا كان من أهداف الاختبار أن يضيف إلى خبرة الدارسين، فإن نظام التصحيح الذي يتّبع ينبغي أن يضع كل دارس في مكانه الصحيح مقارنة بزملائه، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن يشير إلى نقاط الضعف التي يجب تلافيها مستقبلاً. لذا فبدلا من أن يعطي الدارس تقديراً عائماً (حسن، جيد، لا بأس أو أ+، جـ... إلخ) فمن الأفضل استعمال طريقة تحلّل عناصر الكتابة وتحدّد درجة معينة لكل عنصر من هذه العناصر.

وهذا الأسلوب مفيد جداً في حالات الاختبار الصفي الذي يقع عبء وضعه وتصحيحه فيها على مدرس واحد في وقت لا يستطيع فيه الاستعانة بأحد زملائه لسبب أو لآخر.

وتعتمد هذه الطريقة على خطة للتصحيح يضعها مدرس الصف أو مجلس الامتحانات. وفيها توصف العناصر المكوِّنة للتعبير الكتابي ومن ثم جدولتها ووضعها في قوائم مثل، القواعد، المفردات، التراكيب، الأسلوب، التنظيم... إلخ .

ثم ترفق نسخة منها مع كل ورقة من أوراق إجابة الدارسين، وإليك مثالا لإحدى القوائم:

	٥	٤	٣	٢	١	
القواعد						
المفردات						
الأسلوب						
الترقيم والتنظيم						

وينبغي أن نضع في الاختبار أن مثل هذه الخطة يمكن تعديلها وفق ما نراه مناسباً لمستوى الدارسين وثقل كل عنصر من العناصر المراد قياسها. قد نضيف عناصر أو نحذف أخرى، فمثلاً في المستويات المتقدمة قد يكون التركيز على الأسلوب أكثر من المفردات فيعطى درجات أكبر...إلخ.

الوسائل وتقنيات التعليم

لقد تحولت العملية التعليمية في العصر الحديث داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقنيات التعليميـــة دور فاعـــل بـــين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته. وفضلا عن ذلك فقد صارت تلك التقنيات تلعب دورا هاما في تطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عام وعناصـــر المنـــهج علـــى وجـــه الخصوص، وجعلها أكثر فاعلية وكفاية، وذلك من خلال الاستفادة منـــها في عمليـــة التخطيط لهذه المناهج وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها وتطويرها بما يسهم بشكل كـــبير في تحقيق أهدافها المنشودة.

وقد ثبت أن الإنسان يتذكر:

٢٠ ٪ مما سمعه.

٣٠ ٪ مما شاهده.

٥٠ ٪ مما شاهده وسمعه في الوقت نفسه.

وثبت أن الإنسان يتعلم:

٨٣ ٪ عن طريق حاسة البصر.

١١ ٪ عن طريق حاسة السمع.

دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:

يمكن أن نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عمليـــة التعلـــيم والتعلم بما يلي:

أولاً: **إثراء التعليم:**

أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء

التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

ثانياً: **تحقيق اقتصادية التعليم:**

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال بأقل قدر من التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

ثالثاً: **المساعدة على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم:**

يكتسب التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه. وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بِها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لَها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها ٠

رابعاً: **المساعدة على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم:**

باستخدام وسائل تعليمية متنوعة يكتسب التلميذ خبرات مباشرة تجعله أكثر استعداداً للتعلم ٠ مما يساعد على جعل تعلم التلميذ في أفضل صورة.

خامساً: **المساعدة على اشتراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلم:**

إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم

والوسائل التعليمية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلّم، مما يساعد على بقـــاء أثـــر التعلم .

سادساً: **المساعدة في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة:**

تنمي الوسائل التعليمية قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة واتباع الـــتفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعيـــة التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ.

كيف نستخدم الوسيلة التعليمية ؟

١- قواعد **قبل استخدام** الوسيلة:

أ - تحديد الوسيلة المناسبة.

ب- التأكد من وجودها وإمكانية الحصول عليها.

ج- تجهيز متطلبات تشغيلها.

د- تهيئة مكان عرضها.

٢- قواعد **عند استخدام الوسيلة:**

أ- التمهيد لاستخدام الوسيلة.

ب- استخدامها في التوقيت المناسب.

ج- عرضها في المكان المناسب.

د- عرضها بأسلوب شيق ومثير.

هـــ- التأكد من رؤية جميع المتعلمين لها خلال عرضها.

و- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين معها خلال عرضها.

ز- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدامها.

ح- عدم التطويل في عرضها تجنباً للملل.

ط- عدم الإيجاز المخل في عرضها.

ي- عدم شغل الدرس بعدد كبير من الوسائل.

ك- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنبا لانصرافهم عن متابعة المعلم.

ل- الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة.

٤- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة:

أ- **تقويم الوسيلة**: للتعرف على فعاليتها أو عدم فعاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل التلاميذ معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى.

ب- **صيانة الوسيلة**: أي إصلاح ما قد يحدث لَها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفها وتنسيقها، كي تكون جاهزة للاستخدام مـــرة أخرى.

ج- **حفظ الوسيلة**: أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبـــها أو استخدامها في مرات قادمة.

من أنواع الوسائل:

أ ــ مواد مطبوعة أو مرسومة (الكتب ــ الصور التعليمية ــ الرسومات والخرائط ــ اللوحات التعليمية ــ الشفافيات ــ البطاقات ــ الرموز).

ب ـــ مواد سمعية بصرية ثابتة (أفلام ثابتة ـــ أشرطة صوتية واسطوانات).
ج ـــ مواد سمعية بصرية متحركة (أفلام متحركة ـــ أشرطة الفيـــديو ـــ أقـــراص الحاسوب)....

الخلل في مراعاة أسس استخدام الوسائل التعليمية:

يستخدم بعض المدرسين الوسائل التعليمية دون تخطيط أو تنظـــيم أو إعـــداد مسبق أو استعداد منظم أو مشاهدة للمادة ومعرفة محتواها ومعناها وأهدافها، ويفاجـــأ المدرس في مثل هذا الظرف بكثير من المشكلات والعراقيل وكثير من المفاجآت، مما يجعل موقفه غير سليم ووضعه أمام طلابه غير مريح، وهنا تتكون اتجاهات غير محمودة لـــدى طلابه عن الوسائل واستخدامها. وقد تتولد لديهم اتجاهات عكـــسية تجـــاه الوســـائل التعليمية، وأنها وسائل غير ناجحة مما يجعلهم ينفرون منها ولا يقبلون عليها، كمـــا قـــد يتولد اتجاه لديهم بأن الوسائل تسبب المشكلات وتدفع إلى الفوضى وعدم التنظـــيم في العملية التعليمية.

ومن المفاجآت التي قد تتولد من جراء عدم الإعداد والاستعداد للوسائل التعليميـــة ما يلي:

- وجود هوة بين الوسيلة وموضوع الدرس؛ مما يولد عدم الانسجام بينهما. كما تظهر الوسيلة في موقف مثل هذا نشازاً عن المادة والدرس، وهنا تصبح العلاقة مفقودة بين الوسيلة وموضوع الدرس.
- عدم وجود وقت مناسب لعرض الوسيلة نتيجة لعدم التنظيم، فإمـــا أن يبـــدأ الدرس بِها، أو يؤخرها إلى نهايته.

- انتهاء وقت الدرس قبل انتهاء عرض الوسيلة، مما يدفع المدرس إلى إبقاء التلاميذ بعد انتهاء الدرس، أو أنه يغلق الوسيلة قبل انتهائها وفي هذا إزعاج وإربـــاك، وهنا قد يثار لدى الطلبة أكثر من تساؤل.
- مفاجأة المدرس بعدم ملاءمة الوسيلة للمادة من حيث المحتوي.
- عدم ملاءمة الوسيلة لأعمار التلاميذ لأنّ المدرس لم يخطـــط لاســـتعمالِها و لم يشاهدها مسبقاً.
- عدم مراعاة الوسيلة لجانب العادات والتقاليد لدى الطلاب، أو احتواء الوسيلة على بعض العبارات غير اللائقة.
- احتواء الوسيلة على مناظر مخلة بالدين والذوق والعرف.
- احتواء الوسيلة على عيوب فنية من حيث عدم دقة الألوان، واهتزاز الـــصور، ودوران المناظر على بعضها، وتداخل في التعليـــق، وموســـيقى، وعيـــوب في الصوت، وفي الإضاءة، وعيوب في دمج الصوت مع الـــصورة، وعيـــوب في الإخراج وعملية التصميم.. إلخ.
- وجود مشكلة في مكان وضع الجهاز لعدم وجود منصة أو عربة خاصة.
- عدم وجود شاشة عرض.
- عدم وجود قابس الكهرباء أو عدم ملاءمة القابس لمدخل الجهاز.
- عدم توافر سلك توصيل.
- وجود السلك في طريق المدرس أو الطلبة.
- عدم ملاءمة التيار الكهربائي في حجرة الجهاز.
- عدم معرفة المدرس بطريقة تشغيل الجهاز أو ضبط الصورة أو إدخال الفـــيلم.. إلخ.

- عدم وجود فني للصيانة لتلافي العوارض المفاجئة مثل انطفاء الجهاز فجأة.
- احتراق المصباح فجأة وعدم وجود مصباح احتياطي.
- قصر المادة في الوسيلة لدرجة كبيرة ومفاجأة المدرس والطلاب لهـــذه المـــادة القصيرة.
- وجود الجهاز على سطح مهتز مما قد يعرضه للسقوط.
- عدم إمكانية التحكم في بعد الجهاز عن الشاشة لضيق الحجرة.
- تكرار مشاهدة الطلاب للوسيلة أكثر من مرة يؤدي إلى الملل وعدم الاهتمـــام بِها.
- قدم مادة الوسيلة.
- وجود أخطاء علمية أو لغوية في مادة الوسيلة أو عدم صحتها علمياً.
- بعد الوسيلة عن الواقع وجنوحها إلى الخيال.
- صعوبة مادة الوسيلة على أذهان التلاميذ من حيث اللغة أو المحتوى أو كليهمـــا معاً.

تلخيص مواصفات الوسيلة ذات البناء الجيد:

- أن تكون مترابطة الأفكار وتكون المعلومات معروضة بطريقة جيـــدة منطقيـــة متسلسلة.
- أن تكون المادة العلمية جيدة وحديثة وصحيحة.
- أن تصنع من مواد قوية متينة تتحمل الاستعمال المتكرر.
- أن تكون سهلة الفهم ذات عبارات سهلة سلـــسة، وأن تكـــون بـــسيطة في تركيبها.

- أن تكون واضحة المعالم يسهل مشاهدتها وتبين محتواها، أو مسموعة دون تشويش أو نشاز في الأصوات مع وضوح محتواها ومادتها.
- ألاّ تحتوي على عبارات غير مفهومة أو تعابير خاصة ببيئة أو طبقـــة أو لهجـــة معينة.
- أن تبتعد عن العامية.
- ألاّ تركز على الفن على حساب وضوح المادة.
- أن تخدم كل الجوانب الفنية.
- أن تكون الوسيلة مناسبة للدرس وأهدافه.

الحاسب وتعليم اللغة

ترجع علاقة الحاسب الآلي بالتعليم إلى بداية الـــستينيات الميلاديـــة ، حيـــث استخدمت الحاسبات الكبيرة للتعليم ، وصممت برامج خاصة لهذا الغـــرض ، غـــير أن استخدامها اقتصر على الجامعات والمؤسسات الكبيرة ، نظرا للتكلفة المادية الباهظـــة ، وما تحتاج إليه هذه الحاسبات من جهد في إدارتها وتشغيلها .

ومع انتشار الحاسبات الصغيرة في نهاية عقد الـــسبعينيات الميلاديـــة دخلـــت الحاسبات إلى المدارس في كثير من الدول المتقدمة ، وما زال عدد مستخدميها يزداد يوما بعد يوم ، وكثرت البرامج التعليمية المعدة لهذه الحاسبات ، ونشأت مؤسسات وشركات متخصصة في إنتاج هذه البرامج وتوزيعها . وهناك طريقتان لاســـتخدام الحاســـب في التعليم ، هما :

أولا:- التدريس بمساعدة الحاسب:

وتعني استخدام الحاسب مباشرة في عملية التدريس نفـــسها، للاســـتفادة مـــن إمكانياته الـــهائلة في التفاعل والحوار، مما يساعد على جذب اهتمام التلاميذ وتشويقهم ومن أهم هذه الاستخدامات:

١ــ استخدام الحاسب للتدريبات والتمرينات:

وهي من أقدم استخدامات الحاسب في التعليم، حيث يتم تقـــديم عـــدد مـــن التدريبات والتمرينات للطالب في موضوع سبقت دراسته، وعلـــى الطالـــب أن يقـــوم

بإدخال الإجابة المناسبة، فيقوم الحاسب بتعزيز الإجابة الصحيحة، وتـــصحيح الإجابـــة الخاطئة، والهدف من هذا النوع من البرمجيات تدريب الطالب على الـــسرعة والدقـــة. ويتميز استخدام الحاسب في هذا النوع من التدريبات والتمرينات على الطرق التقليديـــة بالاستفادة من قدرة الحاسب في:

- إنتاج الكثير من التمرينات والمسائل المختلفة والملائمة لمستويات التلاميـــذ علـــى اختلافها وتعددها.
- التغذية الراجعة الفورية، مما يجنب التلميذ الوقوع في تكرار الخطأ.
- إضفاء المثيرات الصوتية واللونية، وتغيير طريقة العرض، مما يجعل هـــذه التـــدريبات مشوقة وجاذبة لانتباه التلاميذ.
- متابعة تقدم التلميذ، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديه.

٢ـــ استخدام الحاسب للتدريس (المعلم البديل):

وهنا يقوم الحاسب بعملية التدريس عن طريق عرض الفكرة وشرحها، وتقـــديم أمثلة عليها، وقد يقوّم أداء الطالب عن طريق تقديم اختبار مصغر، ثم بعـــد ذلـــك قـــد يوجهه إلى إعادة الدرس أو جزء منه.

وتتميز هذه الطريقة باستخدام قدرات الحاسب في:

- ❖ التفاعل والحوار، واستخدام طرق عرض مختلفة بحيث يجد كل طالب ما يلائمه، مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ❖ إعادة شرح الدرس أو جزء منه دون ملل أو كلل.
- ❖ جعل التلميذ يتعلم حسب حاجته، وفي الوقت والمكان اللذين يناسبانه، وبالقدر الذي يكفيه.

❖ تحديد مستوى التلاميذ بدقة، مع معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقـــاط القوة.

٣ـــ استخدام الحاسب وسيلة مساعدة:

وهنا يكون الحاسب وسيلة مساعدة يقوم بما تقوم بـــه الوســـائل الأخـــرى، كالسبورة وأجهزة العرض، خصوصا إذا توفرت شاشة عرض كبيرة، أو جهاز عـــرض البيانات، مما يجعل منه وسيلة واضحة ومشوقة تريح المعلم من كثير من الأعمال الروتينية الجانبية التي تشغل الكثير من وقت الحصة.

٤ـــ استخدام الحاسب للألعاب التعليمية:

وهو ما يضفي على العملية التعليمية جوا من المتعة والإثارة، مما يشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في عملية التعلم.

ثانيا:– إدارة عملية التدريس بالحاسب:

إنّ إدارة عملية التدريس بالحاسب تعني استخدام الحاسب لمساعدة المـــدرس في أداء المهام الإدارية لعملية التدريس، وهذه المساعدات تشمل كل تطبيقات الحاسب التي تساعد المعلم في عملية التدريس ماعدا العملية نفسها، وهذه التطبيقات كـــثيرة، ومـــن أهمها:

١ـــ الاختبار بمساعدة الحاسب:

سواء كان ذلك في جزء معين من الاختبارات أو يقوم الحاسب بأداء العمليـــة كلها بدءا من توليد الاختبار وتقديمه للتلاميذ، ومن ثم تصحيح إجابات التلاميذ، ورصد

الدرجات والتقديرات، والقيام بالعمليات الإحصائية اللازمة، مع إنشاء الجداول والرسوم البيانية التي تتعلق بالاختبار، وتحليل النتائج، مما يساعد المعلم على إعداد اختبارات مناسبة تتمتع بدرجة مرضية من الصدق والثبات.

٢ــ الأعمال الكتابية:

تأخذ الأعمال الكتابية الروتينية المملة من وقت المعلم قدرا ليس باليسير، فتشغله عن الأهم، والحاسبات الآلية في هذا العصر تقدم حلا يسيرا لهذه المشكلة، وقد يقوم الحاسب في وقت قصير بعملية تستغرق من المعلمين زمنا طويلا لإعدادها، وأقرب مثال على ذلك الكشوف والبيانات والتقارير الموسمية التي تقوم بِها المدرسة من وقت لآخر، خصوصا في نهاية كل فصل دراسي.

٣ــ الواجبات:

يستطيع الحاسوب ــ إذا توفر البرنامج المناسب ــ أن يقوم بإعداد واجبات على درجة من التميز والكثرة بما تتوفر فيه من خاصية التوليد العشوائي، وتتفوق الاختبارات المعدة عن طريق الحاسب على الطرق التقليدية بتنوعها وإمكانية قيام جهاز الحاسب بتصحيحها، كما تتميز بالتغذية الراجعة الفورية التي تعلم الطالب بخطئه فورا وتسمح له بتصحيحه، مع تقديم مثال نموذجي يرد بعد عدد معين من المحاولات، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ القوي لا يفرض عليه تكرار التمارين البسيطة التي تمكن من إتقانها، أما الطالب الضعيف فسيجد عددا كافيا من التمرينات والتدريبات حتى يصل إلى درجة معقولة من الإتقان.

٤ــ إنتاج المواد التعليمية:

هناك كثير من التطبيقات التي تساعد المعلم في إعداد المواد والوسائل التعليميـــة وإنتاجها ، كالجداول والإحصائيات ، وأوراق الإجابـــة ، والرســـومات والمنحنيـــات وغيرها، ويتم هذا الأمر على درجة كبيرة من الإتقان والجودة، كما يتم ذلك في وقت قصير، وجهد معقول مما يرفع عبء ذلك العمل عن كاهل المدرس.

٥ــ حفظ المعلومات واسترجاعها:

سواء كانت تتعلق بالطالب أو تتعلق بالمادة العلمية والمنهج الدراسي، حيث يتم حفظها، مع إمكانية استعادتها لمشاهدتها أو تعديلها أو طباعتها بسرعة وســـهولة، كمـــا يمكن استخدام الحاسوب قاعدة بيانات لحفظ معلومات هائلة عن المادة الدراسية تشكل موسوعة ضخمة وسهلة التناول.

البرامج التعليمية

تعد برامج الحاسب الآلي التعليمية مادة تعليمية عصرية ، وهي أكثر أنواع المواد التعليمية تعقيدا من حيث طريقة إعدادها ، ونوعية الأوعية (الأقراص) المـــستخدمة في حفظها وتخزينها. كما تختلف المثيرات التي تحتويها حسب نوع البرنامج ، ودرجة إتقانه من الناحية الفنية والتربوية، وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى أنواع ، هي :

١ــ البرامج التقليدية :

وهي برامج بسيطة ذات أهداف محدودة ، كتدريب التلاميذ على حل مجموعة من الأسئلة في موضوع معين ، أو تقديم بعض المعـــارف والمفـــاهيم المتعلقـــة بالمـــادة المدروسة، ومن أمثلتها برامج التدريب والمران التي تهدف لمساعدة الطلاب على التمكن من المحتوى الدراسي لمادة بعينها ، عن طريق طرح بعض الأسئلة وما على الطالب إلا أن يختار الإجابة الصحيحة .

وهذا النوع من البرامج يستخدم لتعزيز التعلم بصورة فردية ، فعلى المعلـــم ــــ بعد أن يقوم بالتدريس ــــ أن يشخص مستوى طلابه في الموضوع الذي درسه ، ثم يعين بعد ذلك لكل طالب ما يناسبه من البرامج لتحسين تعلمه وتعزيزه .

٢ــ برامج الوسائط المتعددة :

وهذه البرمجيات تتصف باتساع الأهداف التي تسعى لتحقيقهـــا ، بـــدا مـــن التدريب والمران، ووصولا إلى تقديم دروس للتعلم الذاتي ، تشتمل على كافـــة أنـــواع

الوسائل التعليمية في إطار متكامل ، عن طريق عرض يشترك فيه النص المكتوب ، مـــع الرسوم المصحوبة بالصوت والصورة المتحركة ، بعد ربطها بوسائل تـــسمح للطالـــب بالإمساك بزمام عملية التعلم ، وتمكن المعلم من تحقيق مميزات لم تكن متوفرة حينما كان يستخدم الوسائل التقليدية كلا على حدة .

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال الوســائل التعليميــة أن الوسائط المتعددة ذات فاعلية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل عام ، بما تملكــه من قدرة على توليد الدافع للتعلم عند التلاميذ ، مما يساعد على تمكــن الطالـــب مـــن المهارات التعليمية ، وتزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ، وتنمي لديهم القدرة على حـــل المشكلات ، كما تساعدهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الحاسب الآلي ، إلى جانب أنها تجعلهم ينهمكون في التعلم بمتعة لوقت أطول دون ملل .

وقد توصل أحد الباحثين إلى أن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة يوفر نـــسبة كبيرة من الوقت تصل إلى (٥٠%) من الوقت الكلي للتعلم ، مما يعني انخفاض تكلفـــة التعليم .

ويمكن حصر ميزات التعليم باستخدام الوسائط المتعددة فيما يلي :

- توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب طاقته (الفروق الفردية) .
- تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية .
- تمكنه من التعلم في أماكن متنوعة .
- تتصف بصفات المعلم الجيد (الصبر ، الدقـــة ، الكفايـــة ، اســـتخدام إستراتيجيات فعالة ومتنوعة) .

- تحقق المتعة والتفاعل والتنوع المطلوبة في العملية التعليمية التعلمية .
- تساعد الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي .
- تمكن من دراسة ظواهر خطرة ومعقدة .

٣ـ برامج الوسائط الفائقة :

وهي تشبه برمجيات الوسائط المتعددة في جوانب كثيرة ، كاحتوائها على أنواع مختلفة من الوسائط المرئية والمسموعة ، إلا أنها تعد وفقا لتقنية أكثر تعقيدا تـوفر لهـا ميزات كثيرة من أهمها ما يتعلق بالقدرات المعرفية العليا ، وقد استفادت من التقدم الهائل في أجهزة الحاسب الآلي ، في توسيع نطاق التكامل بين الوسائط التعليمية المختلفـة في شكل علاقات شبكية معقدة ، تختلف عن العلاقات الخطية المـستخدمة في سـابقتها ، أسهمت في تحقيق أقصى قدر من الانسجام والتناغم بين عدد ضـخم مـن المـثيرات والمكونات التعليمية ، تسمح بتنظيم وتخزين كم هائل من المعلومات المكتوبة والمـصورة والمسموعة والمتحركة ، واستعادتها بطريقة غير متتابعة ولا خطية ، مما يساعد على عرض المادة التعليمية بطرق متنوعة غير متتابعة من نقطة إلى أخرى ، في شكل جديد مبتكر في كل مرة ، ليس له نهاية أو بداية معينة .

٤ـ برامج المحاكاة :

وتعني توفير مواقف اصطناعية بواسطة الحاسوب تحاكي مواقف حقيقية من الواقع ، ممـا يعطي الطالب خبرة شبه مباشرة بهذه المواقف ، وتتبين فوائد هذه البرامج عندما يصعب الحصول على هذه المواقف في أرض الواقع لندرتها ، أو خطورتها أو ارتفاع تكلفة تمثيلها في الواقع ... وغير ذلك.

وتفيد برامج المحاكاة في التدريب العملـــي علـــى تـــشغيل الآلات المختلفـــة ، كتدريب الطيارين على التحكم بالطائرة بوسيلة آمنة وميسرة ودقيقـــة ، أو في معامـــل الأبحاث الخطرة أو مختبرات الفضاء ، ومصانع الأسلحة النووية وغيرها .

اختيار البرامج التعليمية

من البديهيات التي لا يمل التربويون من تكرارها أن الفائدة المرجوة من استخدام أي وسيلة تعليمية يتوقف على حسن توظيفها في العملية التعليمية ، وأن التوظيف السيئ للوسيلة ــ مهما كانت طاقاتها ــ يذهب بالفائدة المتوخاة . ومن هنا نستطيع أن نقول إن جهاز الحاسب الآلي ــ على الرغم من طاقاته وقدراته ــ لا يمكن أن يـــستفاد منـــه كما ينبغي بدون وجود البرامج التعليمية التي أعدت بناء على الأسس التربوية .

إن مجرد وجود البرنامج لا يعد سببا تربويا لاستخدامه ، بل على المعلم أن يدقق ويمحص ويقوم باختيار البرامج التي تتناسب مع المادة الدراسية مـــن حيـــث المحتـــوى والأهداف ونوعية الدارسين . ومن هنا على المعلم عند اختيار البرامج الحاسوبية التعليمية أن يقوم بالخطوات التالية ليضمن حسن الاختيار :

الخطوة الأولى :

يجب أن يتأكد من ملاءمة البرنامج للجهاز المستخدم ، من حيث طرازه وتـــوفر نظام التشغيل المناسب ، وقدرة الجهاز على تنفيذه من حيث سعة الـــذاكرة والمـــساحة التخزينية الشاغرة على القرص الصلب ، ووجود المتممات التي يتطلبها ليعمل بـــشكل

صحيح كبطاقة الصوت ، وبطاقة الرسومات ، وما يتطلبه من ملحقات أخرى كالطابعة أو القلم الضوئي أو الراسمة وغير ذلك.

الخطوة الثانية :

ينبغي التأكد من كون البرنامج خاليا من العيوب الفنية والبرمجية ، ومـــن هنـــا ينبغي على المعلم تشغيل البرنامج على الجهاز ، ثم عليه أن يتعامل معه كمـــا يتوقـــع أن يتعامل معه التلاميذ بشتى مستوياهم ، ليتأكد من ثباته وخلوه من العيوب .

الخطوة الثالثة :

يجب على المعلم أن يتأكد من فعالية البرنامج من الناحية التربوية والتعليمية ، من وجهة نظر المعلم والطالب .والمعلم يمكن أن يطرح على نفسه الأسئلة التاليـــة ، لـــيعلم مدى مناسبة البرنامج للغرض الذي يريد أن يستخدمه لأجله :

- ❖ هل البرنامج مرن عند الاستعمال ، بحيث يمكن تعديله للتعامل معه بطرق مختلفة تتناسب مع مستويات التلاميذ المتباينة ؟
- ❖ هل يستطيع التلاميذ التعامل معه بسهولة ، من دون الاعتماد على المـــدرس في كل حين ؟
- ❖ هل يتناسب مع مفهوم طرق التدريس الجيدة ، من حيث طريقة تقديمه لموضوع الدرس ؟
- ❖ هل يتناسب مع محتوى المادة العلمية ؟
- ❖ هل يتم طرح المحتوى بطريقة واضحة وشاملة وصحيحة ؟

- ❖ هل استخدام البرنامج يؤدي لمعالجة الموضوع بشكل أفضل من معالجته بالطرق الأخرى ؟
- ❖ هل يتم عرض المعلومات بتدرج من حيث السهولة والصعوبة بشكل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ؟
- ❖ هل يتم تقديم القيم والمثل الضمنية ، كالمنافسة الشريفة ، والتعاون ، بشكل مناسب للطلاب المستهدفين ؟
- ❖ هل يحتوى البرنامج على تعليمات واضحة ؟ وهل يمكن الحصول عليها بسهولة؟ وهل يمكن إعادة عرضها عند الحاجة ؟
- ❖ هل يحدد البرنامج بوضوح متى وكيف يدخل الطالب استجابته ؟
- ❖ هل البرنامج منظم من حيث عرض المعلومات والبيانات والرسومات على الشاشة بطريقة منظمة ومرتبة ، واستخدام المؤثرات بطريقة فعالة ؟
- ❖ هل هناك تفاعل بين الطالب والبرنامج ؟ وهل يستطيع الطالب أن يتحكم في اختيار مستوى الصعوبة الذي يناسبه ؟

صفات البرامج التعليمية الجيدة :

رغم أن البرامج التعليمية لم تواكب صناعة الحاسب الآلي بنفس الدرجة ، إلا أن البرمجيات التعليمية بدأت تغزو الأسواق في السنين الأخيرة ، وهذه البرمجيات ليست كلها من إعداد جهات تربوية ، ولم تعدّ بغرض التعليم فقط ، بل أعدت الكثير منها شركات تجارية تبحث عن الربح المادي أولا وأخيرا ، و مستوياتها تتفاوت من حيث الجودة والإتقان ، بحسب الجهد المبذول في إعدادها ، ومهارة معدها ، وحظه من

المعلومات التربوية والمعرفية ، ولذلك ينبغي على المعلم أن يبحث عن البرامج الجيدة التي تتصف بما يلي :

أولا : الإبداع في التصميم والعرض :

الإبداع يعني عرض الموضوعات العادية بطرق غير اعتيادية ، كما يعني الإبداع إمداد التلاميذ بخبرات لا يمكن تقديمها بالطرق التقليدية بكفاءة بالدرجة نفسها ، ومـــن أهم صفات البرامج الإبداعية ما يلي :

- ❖ عرض المعلومات والخبرات التعليمية بطرق لا يمكن أن تتم عن طريق الوســائل التقليدية ، كالكتاب المدرسي أو الأفلام التعليمية وغيرها .
- ❖ التفاعل المستمر بين الطالب والبرنامج بشكل يضمن مشاركة الطالب الإيجابيـــة في عملية التعلّم .
- ❖ المرونة في خيارات التحكم في البرنامج ؛ بشكل يضفي على الموضوع المدروس نوعا من الإثارة والتشويق والفاعلية .
- ❖ تمكين الطالب من التحكم في عملية التعلّم بمرونة ، كاختيار مستوى الـــصعوبة وعدد الفقرات ، وسرعة العرض .. وغيرها .

ثانيا : وجود الأهداف التعليمية المحددة :

إن وجود الأهداف التعليمية صفة لازمة لأي عمل تربوي ، فلا بد أن يحتـــوي العمل التربوي على أهداف تربوية مناسبة وواضحة ومحددة بدقة ، لكي يتم التأكد مـــن فعالية التعليم والتعلم عند تحقيق هذه الأهداف . والبرامج الحاسوبية التعليمية لا يجوز أن

تشذ عن هذه القاعدة، فينبغي أن تحتوى هذه البرامج على أهـــداف تعليميـــة محـــددة وواضحة ، تكون مطبوعة في الكتيب المرفق بالبرنامج ، أو في مـــستند خـــاص ضـــمن البرنامج نفسه ، ومن أهم صفات البرامج ذات الأهداف الجيدة ما يلي :

- ❖ أن يحتوي البرنامج على أهداف تعليمية واضحة ، ومفهومة للطالب ، ومحددة من حيث الموضوع ونواتج التعلم المتوقعة .
- ❖ أن تكون الأهداف مهمة وليست مجرد تسلية .
- ❖ أن ترتكز الأهداف مبنية على وجهة نظر تربوية واضحة ، تنعكس على تصميم البرنامج ، من حيث تحديد طريقة التعلم المناسبة لتحقيق هذه الأهداف .
- ❖ أن توضح الأهداف الغرض التعليمي الذي صمم البرنامج من أجله ، كالـــشرح أو التمرينات ..وغيرها .
- ❖ أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق ، ويكون البرنامج مناسبا فعلا لتحقيق تلـــك الأهداف .

ثالثا : المحتوى التعليمي الصحيح والمناسب :

لا بد لكل منهج تعليمي من محتوى مناسب للمادة الدراسية ، خال من الأخطاء الإملائية والأغلاط اللغوية ، ومن صفات البرامج ذات المحتوى الجيد ما يلي :

- ❖ أن يكون المحتوى مناسبا لمستوى التلاميذ المستهدفين .
- ❖ أن يكون المحتوى مطابقا للمنهج التعليمي المقرر .
- ❖ أن تتوافر للمحتوى قيمة علمية إضافية تبرر برمجته .

❖ أن يتم عرض المحتوى بطريقة فعالة تستفيد من قدرات جهاز الحاسب .
❖ أن يتضمن المحتوى رسومات وأشكالا ، ووسائل إيضاح مناســبة ، مــصممة بشكل جيد.
❖ أن يتمكن الطالب من التحكم في مستوى الصعوبة .
❖ أن يتم عرض المحتوى بطريقة منطقية منظمة .
❖ أن يتم مراعاة القيم التربوية ، والأخلاق الفاضلة .

رابعا : تنظيم العرض :

يعد تنظيم شاشة العرض بشكل مبدع من أهم صفات البرامج التعليمية الجيدة فكم من برنامج يعرض المعلومات على الشاشة بشكل متتال رتيب ، لا فرق بينه وبــين تقليب صفحات الكتاب ، وربما كان الكتاب أكثر مرونة منه من حيث سهولة الذهاب إلى أي صفحة يريد التلميذ ، وبعض البرامج يتأخر في عرض الشاشة التالية حــتى يمــل التلميذ من الانتظار ، ومن هنا فإن أهم صفات البرامج ذات العرض المنظم ما يلي :

❖ أن يتمكن الطالب من التحكم في طريقة العرض من حيث القدرة على التقــديم والتأخير .
❖ أن ترتب الشاشة بشكل واضح ، وعند تقسيم الشاشة تكون حدود التقــسيم واضحة ومتميزة بعضها عن بعض .
❖ أن تعرض المعلومات بكميات مناسبة وفي سرعة غير مربكة .
❖ أن تكون الرسوم والأشكال واضحة ، ويتم عرضها على الشاشة نفسها ، مــع الاستفادة من المؤثرات اللونية مما يزيد من فعالية العرض .

خامسا : التعليمات الكافية :

إن التعليمات الكافية تجعل تعامل الطالب مع البرنامج سهلا ومحببـــا ، وتعفـــي المدرس في الوقت نفسه من توجيه التعليمات للتلاميذ كل تلميذ على حدة ، مما يوفر له وقتا مهما لبقية أعبائه التدريسية ، وأهم صفات البرامج ذات التعليمات الجيدة ما يلي :

- ❖ أن تكون التعليمات المهمة الموجهة للطلاب ضمن البرنـــامج ، مـــع وجـــود تعليمات أشمل في المطبوعات المصاحبة ليستعين بها المعلم .
- ❖ أن تعرض عند الحاجة أو عند الطلب ، وتعرض بشكل منظم .
- ❖ أن تكون لغتها بسيطة خالية من المصطلحات المعقدة والمتخصصة .
- ❖ أن تتضمن عبارات تدل على انشغال الحاسب بعمل ما ، حتى لا يظن الطالـــب أن خللا ما قد حدث ، مثل : " انتظر من فضلك ، أقوم الآن بـــ .. ، لحظـــة من فضلك .. وغيرها.
- ❖ أن تكون في متناول الطالب في أي جزء مـــن البرنامج ، ليعود إليها متى شاء .

سادسا : العناية الجيدة باستجابات الطالب :

البرامج الجيدة هي التي تتمكن من التفاعل مع الطالب بطريقة لطيفة مـــشوقة ، وتعتني باستجابات الطلاب كما يلي :

- ❖ أن يتم إدخال المعلومات بطريقة سهلة ومتناسقة .
- ❖ أن تستعمل المفاتيح الشائعة لإدخال المعلومات .

❖ أن يوجد مثال توضيحي ليحتذيه الطالب .

❖ أن يقدم البرنامج تعليمات لمساعدة الطالب عندما تكون استجابته في صيغة غير متوقعة .

❖ أن تعطل المفاتيح غير المرغوبة للاستجابة .

❖ أن يتحكم الطالب في سعة إدخال المعلومة ، إلا إذا كان الهدف يتطلب غير ذلك، كالاختبار مثلا ..

❖ أن يتفاعل البرنامج مع الطالب بطريقة فعالة ، فلا يكفي أن يصحح لــه أو يخطئه، بل يعطيه فرصة للتكرار ، يوجهه إلي ملاحظة المثـــال ، ويوجهـــه للبدائل .

سابعا : استجابات البرنامج الإبداعية :

وهي ما تميز البرامج الجيدة عن سواها حيث تتفاعل البرامج الجيدة مع الطالـــب بطريقة إبداعية ومتنوعة في كل مرة ، ومن أهم صفات البرامج التعليمية ذات التفاعل الجيد ما يلي :

❖ أن تكون استجابة البرنامج للإجابات الصحيحة أكثر إثارة مـــن اســـتجابته للأخطاء، حتى لا يغري الطالب ــ خاصة صغير السن ــ بتعمد الخطأ .

❖ أن يعرض الإجابة الصحيحة بعدد مناسب من المحاولات ، مع طرح بعـــض الأسئلة والتعليمات التي توجه التلميذ للإجابة بشكل غـــير مباشر وتستثيره وتحفز تفكيره .

❖ أن تكون عبارات الثناء مختلفة ومتنوعة بحسب جودة الإجابة وسرعتها ، مع عدم الإفراط في المدح ، خاصة بعد الإكثار من المحاولات .

❖ أن تتنوع استجابات البرنامج من حيث السهولة والصعوبة والسرعة والإبطاء بحسب مستوى الطالب وسرعته ، من خلال تحليل إجاباته السابقة .

❖ أن تكون استجابات البرنامج بلغة سهلة وواضحة وبـــسيطة وخاليـــة مـــن المصطلحات المعقدة والمتخصصة بقدر الإمكان .

❖ أن ينبه الطالب على إجاباته الخاطئة قبل إنهاء البرنامج ، مع إعطائه محاولـــة أخيرة لحلها ، بعد عرضها بشكل مختلف .

ثامنا : وسائل التشويق المتعددة :

لعل من أهم خصائص البرامج الحاسوبية توافر وسائل التشويق المختلفة ، الـــتي تجعل منه وسيلة تعليمية فعالة ، وهي إذا استخدمت بدقة ووظفت بشكل جيد ؛ فإنها تساعد على توفير جو من الإثارة والمتعة في عملية التعلم ، غير أننا ننبه هنا علـــى أن الإفراط في استعمال هذه الوسائل يجعل البرنامج يفقد قيمته العلمية ، ويصبح برنامجا ذا صبغة ترفيهية ، ومن هذه الوسائل:

❖ **الرسم** : إن الأشكال والرسومات تعد وسائل ممتازة إذا كان الهدف منها الشرح والتوضيح ، فإذا كان استخدامها لمجرد قدرة الحاسب على القيام

بها دون هدف تربوي محدد فحسب ، فإن ذلك قد يشوه البرنامج ويقلل من قيمته العلمية .

❖ **التوقيت** : وهو عامل مهم إذا وظف بشكل جيد ، وكان مرتبطا بهدف محدد كالاختبار مثلا .. أما إذا تم استخدامه بشكل غير هادف فإن لـــه انعكاسات سلبية على الطلاب باختلاف مستوياتهم ، فالعرض الـــسريع جدا يذهل الطالب الضعيف ، والعرض البطيء جدا يهبّط عزم الطالـــب النشط وهكذا ..

❖ **تحديد الدرجات** : وهذا بدوره له جوانب سلبية وجوانـــب إيجابيـــة ، فالطالب عندما يتنافس مع زميله أو مع البرنامج ثم ينال درجة منخفـــضة يكون لذلك أثر سيئ على نفسيته، لكن ربما يكون التنافس الفعال هـــو تنافس الطالب مع نفسه للحصول على درجة أعلى من التي حصل عليها سابقا .

❖ **الألوان** : تستخدم الألوان وسيلة للتشويق والشرح وزيادة الإيـــضاح ، وهي ضرورية في بعض الموضوعات ، غير أنه يجب الحذر في اســـتعمالها حينما لا تدعو الحاجة لذلك ؛ خوفا من الإيحاء الخاطئ ، ومن النفـــور الذي يعتري بعض الأشخاص تجاه بعض الألوان ، ومن التشويه الحاصل في بعض المواقف بسبب تداخل الألوان .

❖ **الصوت** : يمكن أن يكون الصوت وسيلة تشويق وتعزيز ، وقد يكـــون وسيلة إزعاج عندما لا يكون في مقدرة الطالب أن يتحكم في مـــستوى الصوت بالرفع والخفض .

الألعاب اللغوية

الألعاب اللغوية نوع من أنواع الوسائل التعليمية، ونشاط مهم مـــن أنـــشطة التعليم الاتصالي، وبخاصة إذا وضعنا في الاعتبار أنّ الصفّ مكان مصطنع لتعليم اللغـــة. وتظهر أهمية الألعاب اللغوية في أنّها تقلل من ظاهرة الاصطناع، التي تحـــيط بالعمليـــة التعليمية داخل الصف. وتحقق الألعاب قدراً كبيراً من الواقعية، التي لابـــد منـــها عنـــد الاتصال. وتستخدم الألعاب اللغوية مع الصغار والكبار على حد سواء، غير أنّنا يجب أن نختار الألعاب التي تناسب كلا منهما. وقد أدّى الاهتمام بالألعاب اللغويـــة في المـــدخل الاتصالي، إلى ظهور أنواع كثيرة منها. ومن أهم الجوانب التي تدور حولَها الألعاب مـــا يأتي:

١ – ألعاب الملاحظة والذاكرة.

٢ – ألعاب التخمين.

٣ – ألعاب البطاقات.

٤ – ألعاب القلم والورقة.

٥ – ألعاب التفاعل بين الأفراد والمجموعات.

وهناك أسباب كثيرة تجعل من المفيد اســـتخدام الألعـــاب اللغويـــة في المـــدخل الاتصالي، من أهمـــها:

١ – إثراء التعليم (مفردات وتعبيرات، وجمل وتراكيب)

٢ – تعين على تعلّم اللغة.

٣ – تجعل الدرس ممتعاً وشيقا، وبذلك تطرد السأم والضيق.

٤ – تشجيع الطالب على استخدام اللغة.

٥ – تحقق كثيراً من التنوع، وبذلك يتم التخلص من الرتابة.

٦ – تعين الطالب على فهم كثير من جوانب اللغة الأجنبية.

٧ – تساعد بعض الطلاب على التخلص من الخجل الذي يشعرون به.

ومن **نماذجها**:

- ترتيب البطاقات لتكوين تعبيرات أو جمل.
- ترتيب الحروف لتكوين كلمات.
- ترتيب الكلمات لتكوين جمل.
- تكوين تعبيرات من الكلمات.
- تكوين جمل من الكلمات.
- الربط بين الكلمة / التعبير والصورة المناسبة.
- الربط بين الجملة / الجمل والصورة المناسبة.
- تكملة الناقص من الحروف والكلمات.
- البحث عن الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مفرد الكلمات في الأشكال.
- البحث عن جمع الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مرادف الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مضاد الكلمات في الأشكال.
- كتابة أسماء الأشياء تحت الصور.
- وصل المجموعات بالحقول التي تنتمي إليها.
- وصل الكلمات المترادفة.
- وصل الكلمات المتضادة.
- اختيار الكلمات الصحيحة.
- التمييز بين الكلمات المتشابِهة. (بَر / بُر / بِر)

- استخدام التعبيرات الاصطلاحية. (أعطاه الضوء الأخضر)

ومن أمثلتها التطبيقية:

١ – رتّب البطاقات لتكوين كلمات.

ك	م	ة	س	←				
ج	ج	ة	د	←				
ع	م	ل	م	←				
ب	ب	ط	ي	←				

٢ – رتّب البطاقات لتكوين جمل.

الفرن	المطبخ	في	ضع	←				
العربية	اللغة	يدرس	محمد	←				
الظهر	في	صلاة	أصلي	←				
أعود	يوم	س	الأحد	←				

٣ – رتّب البطاقات لتكوين أعداد متتالية.

٣	١	٤	٢	←				
٨	٧	٥	٦	←				
١٣	١٥	١٦	١٤	←				

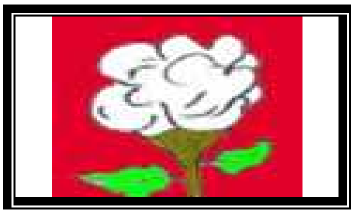
٤ – صل بين الكلمة ومرادفها والصورة التي تعبر عنها:

منزل



زهرة

أعمى



ضرير

وردة



بيت

٥ - صل كل مجموعة بالحقل الذي تنتمي إليه:

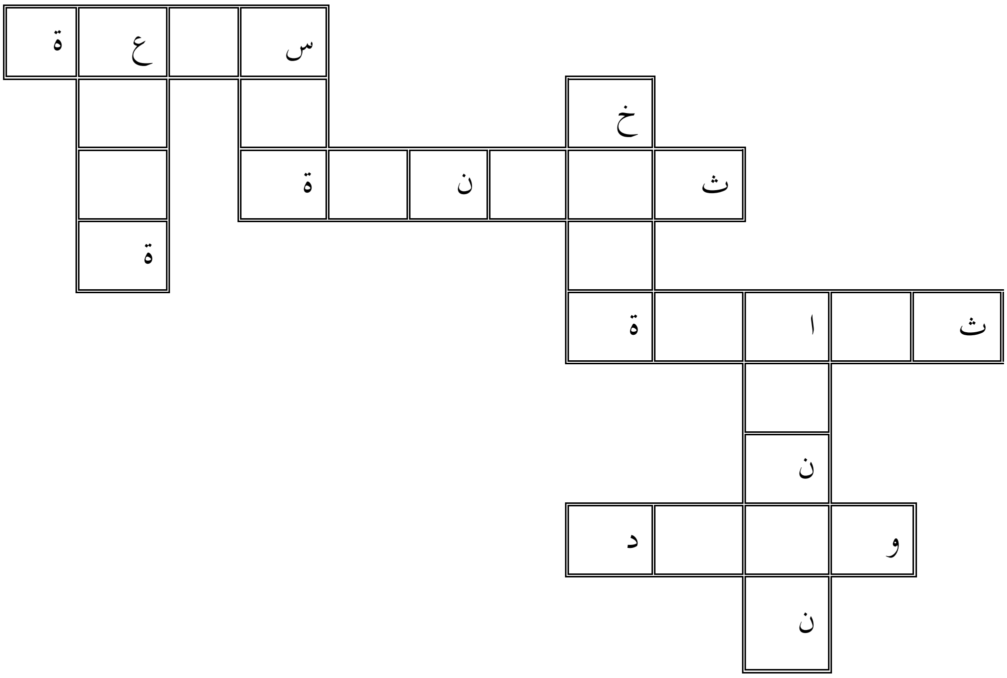
برتقال – عنب – تفاح	**أثاث**
سيف – مدفع – دبابة	**فاكهة**
مكتب – سرير – كرسي	**أدوات**
مطرقة – منشار – مسمار	**سلاح**

٦ – استخرج كلمات الصندوق الأعلى من الصندوق الأسفل:

إبرة	جزر	فيل	أسد	الرجل	حمار
هلال	حصان	طباشير	زرافة	نعامة	نمر

ر	ل	ن	ع	ا	م	ة
ي	ي	ز	ر	ا	ف	ة
ش	ف	ج	ز	ر	ن	ل
ا	ح	ص	ا	ن	م	ا
ب	ح	م	ا	ر	ر	ل
ط	ل	ج	ر	ل	ا	هـ
إ	ب	ر	ة	د	س	أ

٧ – أكمل الفراغات بالحروف المناسبة.



الباب الرابع

- تعليم اللغة العربية
- تدريس العناصر اللغوية
- تدريس المهارات اللغوية

تعليم اللغة العربية

اللغة العربية بين الماضي والحاضر:

نزل القرآن الكريم باللغة العربية، فأحياها، وضمن بقاءها، ونشرها في كل مكان وصلت إليه الدعوة، وأقبل الناس على تعلم اللغة العربية بحماس في العصور الإسلامية الأولى، ثم انحسر تعليمها، وقلَّ الإقبال عليها في العصور المتأخرة، حتى أطلَّ القرن العشرون — وبخاصة النصف الثاني منه– فعادت العربية سيرتها الأولى، فأصبحت اللغة الثانية، التي تعلم إجبارياً في كثير من البلاد الإسلامية: في إفريقيا، وجنوب شرق آسيا، كما أنها إحدى اللغات التي يقبل على تعلمها الكثيرون في أوروبا وأمريكا.

اكتساب اللغة:

يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بِها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم، في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منتظمة في قواعد اللغة، وطرق استعمالِها، وإنما يعتمدون على أنفسهم، في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة، التي زودهم بِها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة، وبمستوى رفيع.

تعلّم اللغة:

يقصد بتعلم اللغة تلك العملية الواعية، المخطط لَها من أطراف عديدة؛ لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتتم هذه العملية – عادة– في مرحلة

متأخرة من العمر، بعد مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتساب اللغة ما يلي: اختلاف الدوافع في الحالتين؛ فالفرد في حاجة إلى اللغة الأم، لأداء وظائف حياته الأساسية، أما بالنسبة للغة الأجنبية، فالدوافع خارجية، فقد تكـــون ثقافيـــة، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية. ومن ناحية أخـــرى تختلـــف البيئـــة في الحـــالتين: فاكتساب اللغة، يتحقق في مجتمع اللغة، بشكل طبيعي، حيث يتعرض الطفـــل بـــصورة مستمرة للغة الأم، أما متعلم اللغة، فيتلقاها في بيئة مصطنعة، وفي فترة قـــصيرة، ومـــن معلمين غير ناطقين باللغة غالبا. وتنعكس تلك الاختلافات على الطـــرق والأســـاليب، والمادة التعليمية.

بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها

هناك فرق كبير بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها. وقليـــل مـــن الناس من يعرف ذلك، حتى بين المتخصصين في الدراسات العربية، من الذين لم يتح لهم فرصة لدراسة علم اللغة التطبيقي.

ولذا ينبغي أن يختلف:

- الكتاب التعليمي، لتعليم العربية لغير الناطقين بِها عن الكتاب التعليمـــي لتعليم العربية لأبنائها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة.
- معلم اللغة لغير أهلها عن معلمها لأهلها.
- طرق تعليم اللغة لغير أهلها عن طرق تعليمها لأهلها.

ولكن تم إغفال هذه الفروق الأساسية زمنا طويلا، وكنا — وما زلنـــا مـــع الأسف – نبعث بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الـــشقيقة غـــير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها.

وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهري بين الكتاب المخصص للعرب والكتاب المخصص لغيرهم في أن الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتـــها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونـــها، وقد اكتسبوا أساسيات اللغة قبل الدخول في التعليم الأساسيّ، أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. وهـــذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغـــير الناطقين بِها. [١٧]

ولو أخذنا مثالاً واحداً لتبين من خلاله البون الشاسع بين هذين النوعين مـــن الدارسين، فإنّ كلمة (قلم) على سبيل المثال، لا يحتاج أهل اللغة في أوائل تعلمهم لَها إلاّ إلى تعلم كيفية قراءتـــها وكتابتها، وأما بقية المهارات فإنـــها ليست عندهم صعبة فهم يفهمونها إذا سمعوها، ويستعملونها في كلامهم، وكذلك فإن أصواتـــها قد اعتادوا عليها ويميزونها من غيرها، كما أن معناها معلوم لديهم ويستطيعون اســـتعمالَها في تراكيـــب اللغة.

بينما في المقابل يحتاج متعلم العربية من غير أهلها إلى كل ذلـــك، فقـــد لا يستطيع تمييز بعض أصواتـــها، ولا يعرف معناها، ولا يستطيع اســـتعمالَها في تركيـــب صحيح ويصعب عليه تمييزها إذا سمعها، ولا يستطيع استعمالها في كلامه، ويصعب عليه أيضا قراءتـــها وكتابتها، ولهذا يحتاج إلى تعلم عناصر اللغـــة الثلاثـــة (الأصـــوات، والمفردات، والتراكيب) ومهاراتـــها الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، بينما لا يحتاج أهل اللغة في الأساس وفي الغالب إلاّ إلى مهارتي القراءة، والكتابة.

---

(١٧) – د. علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ٩٩ — ١٠٠ (بتصرف)

وما زالت بعض الحكومات العربية تمدّ يد العون إلى المسلمين الراغبين في تعلّم اللغة العربية بمدرسين من ذوي الخبرات في تعليم اللغة العربية؛ ولكن – ويا للأسف – خبرتهم كبيرة في تعليم اللغة العربية لأبناء العرب، وليس لغير الناطقين بِها، وكثير منهم لا يظنّ أنّ هناك فرقا بين النوعين من الدارسين؛ ولذا فجهودهم – مع اجتهادهم الكبير – نجاحها قليل؛ للفرق الكبير بين الطالب العربي والطالب غير العربي، في تعلّم اللغة العربية، وما حقّقه هؤلاء من نجاح في تعليم العربية بهذه الطرق يعود في أساسه إلى سببين أساسيين، هما:

- ❖ الدافعية القوية لدى المتعلمين.
- ❖ وبركة العلم الشرعي وما يخدمه من علوم.

ولو اجتمع مع هذين السببين طريقة صحيحة وعلمية في تعليم العربية لرأينا نجاحات أكثر، ودرجة من الجودة أفضل وأشمل، في وقت أقلّ. والشاعر يقول:

و لم أرَ في عيوب النّاس عيباً كنقص القادرين على التّمام

يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاث كفايات، هي:

أولاً: الكفاية اللغوية: والمقصود بِها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية؛ نظرياً ووظيفياً، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة؛ للفهم والاستعمال.

ثانياً: الكفاية الاتصالية ونعني بِها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بِها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبِّر عن أفكـــار أصحابِها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث، لدى طلابه مـــن بدايـــة برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

وبينما يقوم مدرسو اللغة العربية، ومعدّو المادة التعليمية، ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات، لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية. وبملاحظة ما يحققه الطلاب من تعلم. فقد ظهر أنّ كثيرين من الطلاب يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال.

وهناك فريق ثانٍ من الطلاب، يحقق مستوى طيباً من الاتصال باللغة العربية، غير أنه يرتكب كثيراً من الأخطاء اللغوية. وهناك فريق ثالث من الطلاب يلم بكثير من قواعد اللغة العربية، ويمكنه التواصل بِها، غير أنه يجهل الثقافة العربية. ويمكن القول، بأن الطوائف الثلاث من الطلاب لم تبلغ الغاية المنشودة من تعلم اللغة العربية، وهي إتقان الكفايات الثلاث بمستوى طيب، وبشكل متوازن.

إثارة دافعيـــة الطلاب نحو تعلم اللغة العربية :

يقصد بالدافعية تلك القوة النفسية الداخلية التي تحرك المتعلم للإقبال على التعلم بكل فاعلية، والوصول إلى المستوى المأمول، وللدافعية تأثير كبير في التعليم؛ فكلما كان

وراء الدارس دافع يستحثه وحافز يشده إلى التعلم كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيــق الهدف منه، وفقدان الدافع أو ضعفه وراء الكثير من حالات الفشل في التعلم.

وتلعب الدوافع موجهات للسلوك الإنساني، ويستطيع المعلم الفعال أن يــثير تلك الدوافع ويوظفها في الموقف التعليمي، وينصح المعلمون بإثارة دوافع الطلاب نحـــو التعلم؛ حيث إن استخدام المعلم للدوافع يجذب الطلاب ويــثير اهتمـــامهم، وبـــذلك يكونون :

- أكثر استعداداً للتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدراسة.
- نشيطين وقادرين على توجيه الأسئلة عن الموضوع.
- أكثر قابلية للمشاركة في النشاط الصفي وجعله أكثر حيوية وإثراء.

مقترحات تساعد على استثارة دوافع الدارسين للتعلم:

١- وعي الطلاب بالأهداف.
٢- تنمية الجانب الروحي لتعلم اللغة العربية.
٣- تقديم المهارات والمعلومات في سياقات ذات معنى.
٤- البناء على خبرات الدارسين.
٥- تحفيز المشاركات الإيجابية للدارسين.
٦- التنوع في أوجه النشاط الصفي.
٧- الاهتمام بالمنهج الخفي والأنشطة اللاصفية التي تخدم.
٨- استخدام أساليب التعزيز المتعددة.

وَهُناكَ أسبابٌ كثيرةٌ لإثارَةِ الدّافِعيَّة لَدى المُسْلِمين خاصَّة، ومِنْ أهـــمُّها :

- أنّ اللغةَ العربيّةَ من الدينِ، قال ابنُ تيميّةَ – رحمه اللهُ - : (مَعلومٌ أنّ تعلُّمَ العربيّةِ وتعليمَ العربيّةِ فَرْضٌ على الكفاية). وقال أيضا : (إنّ اللغةَ العربيةَ من الدينِ، ومعرفتُها فرضٌ واجبٌ، فإنّ فهمَ الكتابِ والسنةِ فرضٌ ، ولا يُفْهَمُ إلا باللغةِ العربيةِ، وما لا يَتِمُّ الواجبُ إلا بِهِ، فهو واجبٌ) فالعبادةُ من صلاةٍ ودعاءٍ وتلاوةٍ للقرآنِ الكريمِ، وكثيرٌ من شعائرِ الإسلامِ لا تؤدَّى، ولا يتمُّ فهمُها، وتدبّرُها إلا باللغةِ العربيةِ، و لم يُجزْ أحدٌ من الأئمّةِ مطلقا، أنْ تؤدَّى الصّلاةُ بغيرِ العربيةِ، والصّلاةُ فرضُ عينٍ.
- معرفتُها تحمي من الوقوعِ في الشُّبَهِ والبِدَعِ. قال الشافعي – رحمه الله - : (ما جَهِلَ الناسُ، ولا اختلفوا إلا لتركِهِم لسانَ العربِ، وميلِهم إلى لسانِ أرسططاليس) وقال أيضا: (لا يَعْلَمُ من إيضاحِ جُمَلِ عِلْمِ الكتابِ أحدٌ، جَهِلَ سَعَةَ لسانِ العربِ، وكثرةَ وجوهِهِ، وجماعَ معانيه وتفوقَها. ومن عَلِمَها، انتَفَتْ عنه الشُّبَه، التي دخلتْ على من جَهِلَ لسانَـــها) وقال السيوطي – رحمه الله - : (وقد وجدتُ السلفَ قبلَ الشافعي، أشاروا إلى ما أشار إليهِ من أنّ سببَ الابتداعِ الجهلُ بلسانِ العربِ). وقال الحسنُ البصريُّ – رحمه الله – في المبتدعةِ: (أهلكتهم العجمةُ).

ولهذا كانت أول بدعة ظهرت في المسلمين من قبل العجمة، قـــال الأوزاعـــي رحمة الله عليه : " أول من نطق في القدر : رجل من أهل العراق يقال له سوسن كـــان

نصرانياً فأسلم ثم تنصر فأخذ عنه معبد الجهني وأخذ غيلان عن معبد" ولهذا قال الحسن البصري : أهلكتهم العجمة.[18]

أخرج البيهقي عن الأصمعي أنّه قال : جاء عمرو بن عبيد المعتـــزلي إلى أبي عمرو بن العلاء؛ يناظره في وجوب عذاب الفاسق، فقال : يا أبا عمرو ويخلـــف الله ما وعده؟ قال : لا، قال : أفرأيت من أوعده الله على عمل عقاباً، أيخلف الله وعده فيه ؟ فقال أبو عمرو بن العلاء: من العجمة أتيت يا أبا عثمان، الوعد غير الوعيد ثمّ أنشد :

وإنّي وإن أوعته أو وعدته لمخلف إيعادي ومنجز موعدي[19]

- معرفةُ اللغةِ العربيةِ سببٌ من أسبابِ التيسيرِ، كما قال تعالى : ﴿ فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ .
- (اللسانُ العربيُّ شعارُ الإسلامِ وأهلِهِ، واللغاتُ من أعظمِ شعائرِ الأمَمِ التي بـــها يتميّزون) كما قال ابن تيمية رحِمه الله.
- قُوَّتُـــها سببٌ لِعِزِّ الإسلامِ والمسلمين. قال مصطفى صادقُ الرافعيُّ (ما ذَلّتْ لغةُ شعبٍ إلا ذلَّ، ولا انحطَّتْ إلا كان أمرُهُ في ذهابٍ وإدبارٍ، ومِن هذا يَفْرِضُ الأجنبيُّ المستعمرُ لغتَهَ فرْضا على الأمةِ المستعمَرَةِ).

---

(١٨) ـ منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد عند أهل السنة والجماعة ٢/٥٠٧-٥٠٨ ، نقلا عن الجامع لشعب الإيمان ٢ / ١٠٣-١٠٥

(١٩) ـ انظر : نواقض الإيمان القولية والعملية ٢٣١

- اللغةُ العربيةُ من أقوى الروابطِ بين المسلمين، والأمَمُ تحرِصُ على تعليم لغاتـــها؛ لِتُقَرِّبَ المتعلِّمين إليها، فالمشابَـــهَةُ في الظاهرِ — ومنه اللغةُ — تورثُ المشابَـــهَةَ في الباطنِ — ومنه قضايا الثقافةِ والعقائد.
- تعليمُ العربيةِ مِن أهمِّ الوسائلِ لعرضِ الثقافةِ الإسلاميةِ، فاللغاتُ تحملُ ثقافةَ أصحابِها.

بين علم اللغة وتعليم اللغة، وبين عالم اللغة ومدرِّس اللغة: [٢٠]

أصبح واضحاً لدى الكثيرين – الآن – أن علم اللغة شيء، وأن تعليم اللغة شيء آخر، رغم ما بينهما من صلات وثيقة. وقد أدرك كثير من اللغويين أن مهمتهم الأساسية، هي الوصف العلمي للظاهرة اللغوية، وتحليل بنيتها، أما تعليم اللغة فمجال آخر، يخرج عن دائرة اختصاصهم. إن جل ما يستطيع اللغويون، بصفتهم لغويين تقديمه لنا من مساعدة، ينحصر في وصف اللغة، ومقارنتها فقط. قلما يكون اللغويون مدربين، خارج نطاق علم اللغة، الأمر الذي يجعل اللغوي في حديثه عن تدريس اللغة، أو تعلمها، لا يعكس أية خبرة، بل ربما قال، أو كتب أشد الأمور سخفا، وأقلها واقعية، وهذا ما حدث بالفعل في الماضي.

ذلك هو علم اللغة تعريفا وموضوعا ومجالا، فإذا انتقلنا إلى موضوع تعليم اللغة ومجالاته، فيجب القول بأن موضوع تعليم اللغة ينحصر في محاولة الوصـــول إلى أفـــضل المناهج والطرق، وأحسن الأساليب التي يتم بِها تعليم اللغة، وبهذا فهو يتناول الكيفية التي

(٢٠) – د. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة ، ص ص ١١٤ – ١١٦

يتعلم بِها الإنسان اللغة، سواء أكانت لغة أُمّا أم أجنبية. وتدريس اللغة جهد منظم، يقوم به المدرس؛ لإحداث تعلم اللغة لدى تلميذ، أو أكثر من الناطقين بلغات أخرى غير اللغة هدف التعلم، وتدريس اللغة يجب أن يُبنى على أسس وقواعد يختارها خبراء تعليم اللغة، لا علماء اللغة.

يتضح لنا مما سبق أن **دراسة اللغة** غير **تعليم اللغة،** كما أن **عالِم اللغة** يختلف عن **مدرس اللغة**. وإذا كان عالِم اللغة يستطيع أن يقوم بعمله، وهو مستقل تماماً عما يحدث في مجال تعليم اللغة، فإن مثل هذا الاســـتقلال، لا سبيل إليه بالنسبة لمدرس اللغة. ومن جهة أخرى، فعالم اللغة له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة. ومدرس اللغة هو الآخر له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة، تختلف عن الخطة السابقة. وليس مطلوبا من مدرس اللغة أن يكون عالما في اللغة متعمقا في نظرياتها. إن المطلوب من مدرس اللغة أن يلم بأساسيات علم اللغة الحديث، مع التركيز على الجوانب ذات الطبيعة الوظيفية منه. ولا يفهم من كلامنا هذا، أن عالم اللغة مُحرّم عليه القيام بتعليم اللغة، وإنما له ذلك، إذا توفرت لديه الموهبة، وتلقى تدريبا ملائما في مجال تعليم اللغة. إنّ معلم اللغة ليس في حاجة إلى أن يكون عالم لغة، وعالم اللغة ليس في حاجة كذلك، إلى أن يكون معلم لغة.

إن مجال تعليم اللغة شديد الصلة بمجال الدراسة اللغوية، وذلك لأن اللغة هي الموضوع الذي سنقوم بتعليمه. وهذا يعني ضرورة معرفة مدرس اللغة باللغة: حقيقتها وطبيعتها. وتلك المعرفة، إنما تتحقق عن طريق علم اللغة، الذي لا يمكن معرفة اللغة معرفة علمية دون الاستعانة به. وعملية تعليم اللغة تقتضي إلماما أوليا بقضايا اللغة،

وذلك لأن من يرغب في أن يعلم اللغة، لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال، ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها.

لا يستطيع مدرس اللغة أداء عمله بشكل صحيح، إذا لم تكن لديه دراية علمية باللغة، وإلا كان عليه أن يعلم شيئا يجهله. ومن ناحية أخرى، يجب على مدرس اللغة الاطلاع على الجهود التي يقوم بِها علماء اللغة، والانتفاع بِها في مجال عمله، وإلا اتسم عمله بالقصور والنقص. وهذا الجانب اللغوي أحد الجوانب الرئيسة في إعداد مدرس اللغة وتأهـــيله.

مهمة علم اللغة الأساسية، هي أن يزيد معرفتنا بطبيعة اللغة وماهيتها، وهدفـــه النهائي تقديم الوصف اللغوي الأمثل، وهو لا يضع في اعتباره غاية تعليميـــة، غـــير أن الوصف اللغوي الذي يطرحه يستفاد منه في ميدان تعليم اللغة. وهذه الملاحظة تعـــني أن علم اللغة لا يعنى بتقديم المساعدة لمدرسي اللغة الأجنبيـــة بـــشكل مباشـــر، كمـــا أن التطورات التي تصيب علم اللغة، لا تؤدي بالضرورة إلى تطورات مماثلة في ميدان تعلـــيم اللغة الأجنبية. وينحصر دور علماء اللغة إذن في دراسة الظاهرة اللغوية.. وصفا وتحليلا، ولا يضعون في اعتبارهم أغراضا تعليمية. ويبدأ دور مدرسي اللغة عند النقطة التي ينتهي فيها دور علماء اللغة.

تدريس العناصر اللغوية

عناصر اللغة :

ويسميها بعضهم " مكونات اللغة "، وهـــي ثلاثـــة عناصـــر: الأصـــوات، والمفردات، والتراكيب / القواعد. وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهـــارات اللغـــة بمستوياتها المتعدّدة.

أولا: تدريس الأصوات

علم الأصوات علم قديم، اهتم به العرب اهتماماً بالغاً في وقت مبكر؛ فنـــرى الخليل بن أحمد – ت١٧٥هـــ، قد فصل القول في أصوات اللغة العربية وبيّن مخارجها وصفاتها، ثم جاء بعده تلميذه سيبويه وسلك نفس المسلك، جعله مقدمة لظاهرة الإدغام الصوتية. وأصبح الاهتمام بالأصوات ديدن كثير من اللغويين وعلماء التجويد في القـــديم والحديث.

إن تعليم أصوات اللغة يتم بالطرق التقليدية؛ على أنـــها مجرّد حروف، ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها [٢١]؛ مع أنّ التدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلّم اللغة الأجنبية وإتقانـــها؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصراً عن أداء اللغة الثانية ما لم يتقن نطق أصواتـــها؛ ومن ثَمّ

(٢١) – يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون؛ حيث أنّ هذه المدارس تعتني بالنطق الصحيح لأصوات العربية.

فإنّ تعليم الأصوات بالطرق الحديثة؛ من خلال التدريبات الثنائية، والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبرات اللغة أو خلافها تؤدّي إلى نتيجة أفضل مما هو حادث في مؤسسات تعليم العربية التي يكون القائمون على أمرها لا خلفية لهم بعلم اللغة التطبيقي.

لقد أهمِل الاهتمام بالنطق الصحيح لأصوات اللغة العربية في طريقـــة القواعـــد والترجمة؛ وأصبح اللحن فيها متوارثا، يأخذه المتأخّرون عمَّن يلحن مـــن مدرســـيهم، فيورثونه لمن بعدهم بما ينقلونه من خطأ، ولا يتبين ذلك إلا لمن عرف اللغة، وأجاد نطق أصواتـــها. وعند نطق المتعلم بالصوت، ينكشف للماهر الحـــاذق بمعرفـــة المخـــارج والصفات، أن النطق بالصوت نطق سليم أو فيه عوج وخلل.

وممّا قاد إلى هذه النتيجة التي ليست بصالح التعليم العربي عزل كثير من رواد علم الأصوات ــ بما فيه تعليم الأصوات ــ أنفسهم عن الدراسة الصوتية عند العرب تماما، بما في ذلك ما عند علماء التجويد؛ فلم يستفد كثير من هؤلاء الرواد من الجوانب الحسنة في دراسة السابقين؛ وقد حدث ذلك بسبب ظن خاطئ لدى كثير منهم بأنّ الدراسة الصوتية نتاج غربي لا يعرف العرب عنه شيئا؛ وقد يعزى إلى هذا السبب خطأ بعض المتأخرين في وصفهم لبعض أصوات العربية، ونتج عن ذلك العزلة بين هؤلاء المستغربين وبين العلماء التقليديين. وقد زاد الطين بلّة الهجوم على التراث، والعناية باللهجات العامية.

يكتسب تعليم الأصوات والتدريب عليها أهمية كبرى في تعليم اللغـــة لغـــير الناطقين بِها، ومع هذه الأهمية نرى تعليم اللغة العربية — خارج الوطن العـــربي بـــصفة

خاصة – لم يعط للأصوات حقها من التعليم والتدريب؛ وذلك أنّ كثيرا من القـــائمين على هذا التعليم تنقصهم الخبرة في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات؛ ولذا فهم يخلطون بين تعليم نطق الأصوات وتمييزها وبين – صورها المرسومة - كتابة الحروف. فنجد أن المعلمين يدربون بتوسع على كيفية كتابة الصوت – الحرف عند كثير منهم – في مواقعه المختلفة؛ في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها. ويعتقدون أنهم درّبوا عليه صوتا.

وبنظرة عاجلة على كثير من كتبهم التي يعتمدونها تجد أنها تخلو مـــن أهـــم تدريبات الأصوات؛ تدريبات تمييز الأصوات عن طريق الثنائيات الصغرى، وهم يعالجون الرمز حرفا لا صوتا. ولو أخذنا صوت العين مثالا لتبين لنا ذلك:

ع

(١)	(٢)
صوت	حرف
(نطق)	(كتابة)
كيف ينطق	عـــ ـــعـــ ـــع اع
وكيف يميّز منطوقا	كيف يكتب في مواقعه

ونجد أنّ أغلب التعليم العربي – كما مر – يتمّ فيه التركيز علـــى الجانـــب الثاني، وهو جانب الكتابة، وإذا قدّموا شيئا في الجانب الصوتي فهم يقدمونـــه ناقـــصا؛ يفتقر إلى أهم التدريبات الصوتية، وهي تدريبات تمييز الصوت الهدف من الصوت البديل الذي عادة متعلم اللغة يحله محلّه، ولا يتم التركيز على الفروق بين الصوتين إلا عن طريق

تدريبات الثنائيات الصغرى المكثفة؛ حيث يتاح للمتعلّم سماع الصوتين؛ الهدف والبديل معا، وهنا يتبين له الفرق بينهما؛ فيميّزه عند سماعه صحيحا، وينطقه صحيحا.

يعد اكتساب النطق الجيد للغة الهدف، من أصعب عناصر اللغة اكتساباً؛ ويعود ذلك إلى ناحية عضوية. وأصعب الأصوات على الدارس تلك الأصوات الـــتي لا مثيـــل لـــها في لغته الأم؛ فالجهاز النطقي للغة الأم، وما يرتبط به من العادات النطقية يـــشكل صعوبة كبيرة للمتعلم غير الناطق باللغة، مما يتطلب كثيراً من العنايـــة والتـــدريب، ولأن متعلم اللغة العربية قد تعود على سماع أصوات لغته الأم، منذ صغره، ولم تكـــن أذنـــه تسمع إلا تلك الأصوات، لذا وجب أن يدرب مثل هذا الطالب على التمييز السمعي –بصورة مكثفة– بين الأصوات العربية، وأصوات لغته لكي يدرك تلك الاختلافات، التي لم يكن يدركها من قبل، وحتى يصبح بمقدوره التمييز السمعي بين هذه الاختلافات.

حينما يدرَّب الطالب على نطق الأصوات العربية، يدرك أن بعض ما يتعلمه من أصوات، مخالف لما في لغته. فيحاول تقليده غير أنه يجد مـــشقة في ذلـــك أول الأمـــر. وبالممارسة وكثرة المران سيدرك أن هذا الصوت الجديد، ليس مطابقاً للـــصوت الـــذي يعرفه في لغته، وهذه خطوة تقود إلى مزيد من الحرص والتدريب ليصل إلى الأداء الجيد.

وتعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج؛ حيث يكون الصوت الهدف في هذه الثنائيات، الذي لا يماثل صوتاً من أصوات لغة الدارس مقابلا للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس، أو الذي سبق للدارس تعلمه، وعلى المدرس نطق الثنائيات الصغرى، مثل: سار / صار، مسير / مصير، مبتدئا بالنطق

كلمة كلمة أولا، ثم زوجاً زوجاً، والطلاب يرددون بعده جماعة أولا، ثم أفرادا، ويتوقع أن يخطئ بعض الطلاب في النطق، وعلى المدرس تصحيح ذلك لـــهم.

لا يكفي لتقويم لسان المتعلم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفى بالاستماع إلى النطق الصواب، بل لا بد لإصلاح الخطأ من المحاكاة واستخدام جهازه النطقي.

ولا يكفي في مثل هذه الحالة التدريب المكثف القصير، بل أفضل من هذا التدريب اليومي المستمر دون تكثيف أو تركيز، وينبغي على المدرس إذا لاحظ أكثر من مشكلة نطقية، ألا يجمع أكثر من مشكلة في تدريب واحد ما لم يكن بينها صلة.

وإذا قمنا بدراسة تقابلية بين النظامين الصوتيين للعربية ولغة الدارسين فقد:

- ❖ نجد في لغة الدارسين أصواتا مماثلة أو مشابهة لأصـــوات اللغـــة العربيـــة، ونفترض في هذه الحالة أنّ الدارسين لا يجدون صعوبة في نطقها.
- ❖ نجد في لغتهم أصواتا مماثلة أو مشابهة لأصوات اللغة العربية، ولكن متغيّراتها ليست مماثلة لمتغيرات أصوات اللغة العربية، وفي هذه الحالـــة نفتـــرض أنّ الدارسين سيواجهون بعض الصعوبة.
- ❖ لا نجد في لغتهم بعض أصوات اللغة العربية، وهنا نفترض أنّ هذه الأصوات ستكون صعبة عليهم.

أنواع التدريبات الصوتية

١- تدريبات التعرف الصوتي

ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً، أو متصلاً. ولذلك فـــإن تدريبات هذا النوع من التعرف، مبتدئا بنطق الصوت الهدف مفردا، وتـــشمل إيـــراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف، ويتاح للدارس سماعه مرة أو أكثر من مدرسه، أو من جهاز التسجيل. ويقوم الطلاب بتكرار الصوت خلـــف المـــدرس، أو التسجيل.

ويستحسن أن تكون هذه الكلمات ممّا يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعـــلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فيجتمع عليه صعوبتان؛ فهـــم المعـــنى وتمييز الصوت ونطقه.

٢- تدريبات التمييز الصوتي

تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحـــد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه؛ الصوت الهدف والصوت البديل الـــذي ينطقـــه المتعلم إذا أراد نطق الصوت الهدف.

ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى، مـــع التركيـــز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الدارس الفرق بينهما.

٣- تدريبات التجريد الصوتي

وهي التعرف إلى الصوت من خلال جمل، أو مقاطع في بعض كلماتهـــا ذلـــك الصوت الهدف، ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم، ليستمع إليها الدارس من مقرئ مجيد، ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف، ليساعد الدارس علـــى التركيز والتمييز.

والهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس، بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها وبين الأصوات البدائل عند سماعه لَها، ونطقه لها، وليس الهـــدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك فإنه يستحسن ألا يشغل المـــدرس الـــدرس بالحـــديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه.

مصادر اختبار الأصوات:

حين نضع اختباراً صفيا في الأصوات، ينبغي أن يقتصر على تلك الأصوات الـــتي تشكل صعوبة للدارسين حتى لا نضيع وقتاً وجهداً في اختبار مسائل نعرف ســـلفاً أن الدارس يحذقها.

وتشكل ملاحظات المعلم التي يدونها عن الصعوبات التي تقابل دارســـيه مـــصدراً أساسياً من مصادر اختبار الأصوات. بالإضافة إلى ذلك التحليل التقـــابلي للنظـــامين الصوتيين للغة الطلاب واللغة العربية. والدراسات التقابلية التي أجريت في هذا المجـــال تشير إلى أن الأصوات التي قد تكون صعبة في العربية هي: (أ، ح، خ، ص، ض، ط،

ظ، ع، غ، ق). لذا حاول أن تركز على هذه الأصوات بالإضافة إلى تلك الأصوات الأخرى التي تمثل صعوبة لطلابك.

ومن أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارس للغة العربيـــة، التمييـــز بـــين الصوائت القصيرة والطويلة (المد) والتمييز بين (ال) الشمـــسية و (ال) القمريـــة والتنوين والنون، والتمييز بين الأصوات المتشابهة؛ كالتمييز بين السين والصاد...إلخ.

تمتاز أصوات اللغة العربية بالثبات؛ وبما أن نقل الأصوات من جيل إلى جيـــل لا يتم عبر الوصف النظري لهذه الأصوات، بل بالتلقي مشافهة، فإن قرّاء القرآن الكـــريم هم الذين يعود إليهم الفضل الكبير في حفظ أصوات اللغة العربية وثباتها عبر القـــرون. وخير من يمثل النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية هم القراء المعتبرون الذين جمعوا بين الدراية والرواية.

توجيهات لتدريس الأصوات:

- عالج صوتا واحدا فقط في الدرس الواحد.
- لا تخلط تدريس الأصوات بتدريس الكتابة.
- لا تربط الأصوات بالمرسوم قراءة وكتابة.
- لا تغفل شيئا من تدريبات الأصوات الثلاثة (تعرّف، تمييز، تجريد).
- لا تذكر أمام الطلاب المصطلحات التخصصية، ولا بأس من ذكرها في دفتـــر تحضيرك لتذكيرك.

- لا تشرح المخارج والصفات نظريا، بل اكتفِ بالإشارة إليها بما يساعد في تمييزها.
- لا تقتصر على مجرد التعرف على الصوت وتمييزه عند سماعه، بل اجعل طلابك ينطقونه، وينتجونه أكثر من مجرّد ترديد بعدك.
- قدّم درسك في حدود الوقت المتاح.
- تذكَّر أنّك معلم لطلاب مبتدئين لا مدرّب للمعلمين.

درس تطبيقي في الأصوات [22]

صوت (خ)

التّدْريبُ (١) اِسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

خالِد خَليل خَوْلَة خَديجَة بِـــخَيْر

التّدْريبُ (٢) اِسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

خ	ك
خَرَّ	كَرَّ
خَبير	كَبير
نَخِرَة	نَكِرَة
مَخَر	مَكَر
فَخّ	فَكّ
مَسَخ	مَسَك

التّدْريبُ (٣) اِسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

﴿ وَلَلآخِرَةُ خَيْرٌ لَكَ مِنْ الأُولَى ﴾

﴿ الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَات ﴾

﴿ فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلاةَ ﴾

(٢٢) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

إجراء التدريبات: [٢٣]

التدريب (**١**) استمع وأعد.

إجراء التدريب: (الكتب مغلقة)

- قل: (استمعوا جيداً) ثم انطق جميع الكلمات بصوت واضح.
- قل الكلمة الأولى (خالد) مرتين، وهم يستمعون.
- اطلب منهم إعادة الكلمة خلفك جماعياً، ثلاث مرات.
- اطلب منهم نطق الكلمات السابقة فرادى.
- كرر هذا التدريب معهم فرادى.

التدريب (**٢**) استمع وأعد.

إجراء التدريب:

- قل: (استمع جيداً) ثم انطق أزواج الكلمات الموجودة.
- قل: (استمع وأعد) واطلب منهم إعادة الكلمات بعدك زوجاً زوجاً.
- اطلب من الطلاب نطق الكلمات زوجاً زوجاً جماعات.
- اطلب من الطلاب نطق الكلمات زوجاً زوجاً فرادى.
- كرر حسب الحاجة.
- بيّن لهم الاختلاف بين الكلمتين في المعنى في الزوج الواحد ما أمكن.
- اختبر طلابك في مقدرتهم على التمييز بين الصوتين، وانطق أمامهم كلمة واحدة من كل زوج، واطلب منهم تحديد الكلمة المنطوقة، هل هي الأولى، أو الثانية،

(٢٣) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

ويمكن أن تطلب منهم رفع إصبع واحدة إذا كانت الأولى، ورفع إصـــبعين إذا كانت الثانية.

التدريب (**٣**) استمع وأعد.

إجراء التدريب:

- قل استمع جيداً، واقرأ الآيات آيةً آيةً (أو شغّل جهاز التسجيل).
- أعد تلاوة الآيات آيةً آيةً مرّة ثانية.
- قل استمع وأعد، واقرأ الآيات آيةً آيةً واطلب منهم إعادتها بعدك جماعياً ثم فردياً.
- اقرأ الكلمات التي تشتمل على الصوت الهدف.مع الإشارة إلى الكلمة.
- اطلب من الطلاب تلاوة الآيات جماعياً ثم فرديّاً.
- إذا لاحظت أن بعضهم يخطئ في نطق الصوت الهـــدف، كـــرر الكلمـــات المشتملة عليه واطلب منهم الإعادة بعدك.
- اطلب منهم الاستماع إلى التدريبات في البيت والإعادة عدّة مرّات.

ثانيا: تدريس المفردات

ماذا تشمل كلمة " مفردات " ؟

لاحظ المجموعات الأربع التّالية:

١. أحمد – علي – خالد – تركيا – مصر

٢. قلم – كتاب – يأكل – في – على

٣. السلام عليكم – وعليكم السلام – مع السلامة – الحمد لله – بأمـــان الله – كيف الحال – لو سمحت

٤. محمد طالب – سعيد يكتب الدرس – يسافر سعد بالطائرة

لاحظ المجموعة الأولى تجدها أعلاما لا تختلف في دلالتها من لغة إلى أخـــرى، ولكنها قد تنطق بنطق مختلف؛ إذن هذه المجموعة ليست من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، ولا تكون من قوائم المفردات في الأصل.

لاحظ المجموعة الثانية تجدها مفردات تختلف في دلالتها من لغة إلى أخرى؛ إذن هذه المجموعة تعد من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، وتكون من قوائم المفـــردات في الأصل.

لاحظ المجموعتين الثالثة والرابعة تجدهما جملا وتراكيب، ولكنّ ارتباط مكوّنات المجموعة الثالثة ببعضها قويّ، وتسمّى " تعبيرات "؛ ولذا تعلّم في برامج تعليم اللغة مـــع المفردات؛ لأن الهدف هو معرفة السياق الذي ترد فيه، ولا يشترط معرفة الطالب لكامل دلالتها؛ إذن هذه المجموعة تعد من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، وتكـــون مـــن

قوائم المفردات في الأصل. بخلاف المجموعة الرابعة، التي تعد من الجمل ومن موضوعات التراكيب، وتدرس بدروس التراكيب.

تقدم المفردات في الطرق التقليدية دون اعتمـــــاد خطـــــة متدرجـــــة في النمـــو اللغوي وتصاعد الثروة اللفظـــية، ودون اعتمـــاد فلسفـــة معينـــة في اختيـــار المفـــردات كالشيوع مثلاً، ودون معالجـــة المفـــردات بأســـلوب تعليمي سليم. ففـــي بعض البرامــــج يشيع البدء بمفردات منفصـــلة يتعلمها الدارس على حدة، حـــتى إذا استوعبها أدخلها في جمـــل، والمفردات هنا تقدّم بمعزل عن سياقاتها وبعيدة – إلى حـــد كبير – عن مجال اهتمامات الدارسين وقدراتـــهم فضـــــلاً عن مجافاتـــها لما انتهى إليه ميدان تعليم اللغات الأجنبية من حـــقائق.

والأصل أن تقدّم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كـــالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية اللاحقة لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستـــها في التعـــبير والاتصال. وهكذا ينبغي تعليم المفردات في الحوار والنصوص القرائية من خلال السياق.

ويظن كثيرون ممّن لا علم لهم بعلم اللغة التطبيقي أنّ تعليم اللغة يمكن أن يـــتمّ بتعلّم مفرداتـــها، وحفظ أكبر قدر منها بمعزل عن سياقها؛ ولذا فقد صدرت مجموعـــة من الكتيبات التجارية لتعليم اللغات، يزعم أصحابُها أنّ تعليم لغة معينة يكفيه ثلاثة أيام؛ (تعلّم العربية في ثلاثة أيام... وهكذا)، وهذه الكتب عبارة عن مجموعة من المفـــردات

الشائعة في موضوعاتـــها، كمثل ما يستخدم في السوق أو المطعم أو المطار...، ويـــبين معناها بواسطة الترجمة إلى اللغة الوسيطة إن كانت لغة المستخدم الأم العربية.

وليس الهدف في تعليم المفردات أن يتعلّم الطالب نطق حروفهـــا فحـــسب، أو فهم معانيها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منـــها، أو مجرّد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كلّه بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادرا على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب [٢٤]؛ وهو ما عجزت عنه مؤسسات تعليم العربية لغير الناطقين بها الـــتي يكون القائمون عليها في الغالب الأعم، ممّن ليس لهم دراية بعلم اللغة التطبيقي.

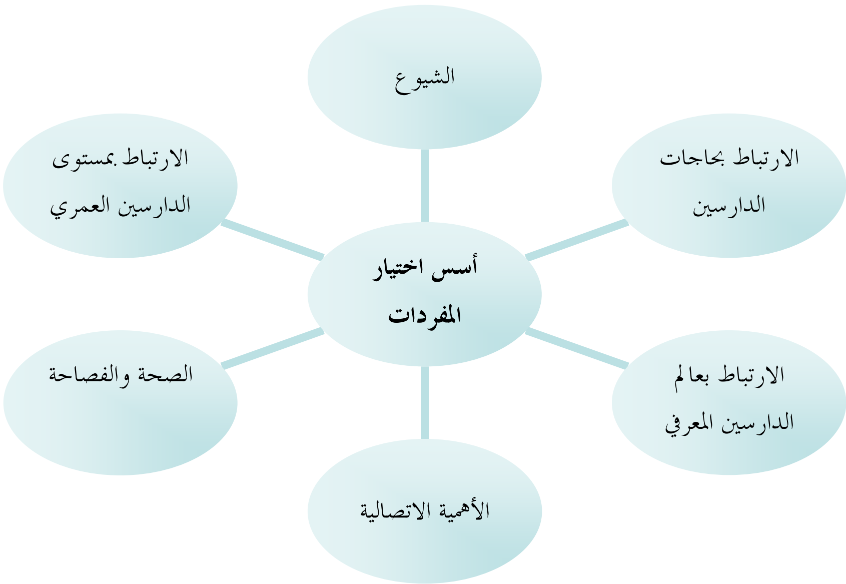
يزوّد المعلم المتقن طلابه ببعض الاستراتيجيات التي تعينهم على التعلم، وفيما يخص المفردات يمكنه تشجيعهم على إعداد قوائم بالكلمات الجديدة أولاً بأول. هذه القوائم تساعد الطلاب كثيراً؛ فالتسجيل المنظم المكتوب لهذه الكلمات ييسر عليهم حفظها واستخدامها، ويساعدهم على مراجعة ما كتبوه في فترات متباينة. ومن الأفضل تشجيعهم على تسجيل الكلمة في سياق يوضح معناها. ولا تشجعهم على ترجمة معنى الكلمة.

أسس اختيار المفردات :

- ❖ الشيوع .
- ❖ الارتباط بحاجات الدارسين .

(٢٤) – انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى،جامعة أم القرى، ٦١٥/٢

- ❖ الارتباط بعالم الدارسين المعرفي .
- ❖ الارتباط مستوى الدارسين العمري .
- ❖ الأهمية الاتصالية .
- ❖ الصحة اللغوية والفصاحة .



أساليب توضيح معنى المفردات:

- بيان ما تدلّ عليه الكلمة بإبراز عينها أو صورتها إن كانت محسوسة. (قلم) .
- تمثيل المعنى (فتح الباب) .
- تمثيل الدور (مريض يشكو من بطنه).
- ذكر المتضادات.
- ذكر المترادفات.

- تداعي المعاني (للعائلة تذكر الكلمات: زوج وزوجة وأولاد وأسرة) .
- ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.
- شرح معنى الكلمة بالعربية.
- إعادة القراءة وتعدّدها يساعد على معرفة المعنى أكثر.
- البحث في المعجم.
- إيرادها في أمثلة متعددة.

المفردة أو الكلمة تقل أهميتها التعليمية عندما تكون بمفردها، لذا ينبغي أن يُحرص دائماً على تعليمها في جمل ومن خلال سياقات ذات معنى ومفهومة للدارسين. وأن يتضمن الدرس أو الوحدة مفردات مختارة بعناية وتركيز ، (بحيث لا تحتوي على الكثير من المفردات غير الضرورية أو الصعبة التي تزيد من عوائق التعلم) (وأن تتكامل مع مفردات بقية الدروس أو الوحدات لتشكل في النهاية الذخيرة المفرداتية (المعجمية) المستهدفة في الخطة أو المنهج التعليمي.

يتحقق تعلم الكلمة إذا تمَّ:

- نطقها نطقا صحيحا.
- فهم معناها.
- استعمالُها في سياق لغوي صحيح.
- استخدام الكلمة المناسبة في السّياق المناسب.
- هجاؤها وكتابتها.
- معرفة طريقة الاشتقاق منها.

التدريس الفعلي للمفردات ينبغي أن يتم عبر جهد منظم يمر بثلاثة محاور :

المحور الأول : التقديم أو العرض : وعلى المعلم في هذا المحور مراعاة ما يلي :

- أن يكون مناسباً متماشياً مع المفاهيم السابقة ؛ بحيث يقدم من خلال سـياقات ممثلة للمعنى بشكل جيد (صور، جمل إيضاحية، حوارات، مادة قرائية....الخ).
- قد يحتاج المعلم في هذا الجزء التقديمي إلى عدد من الوسائل المعينة والأسـاليب المبتكرة التي تعزز الفهم والتعلم.
- عليه دائماً أن يتأكد من فهم الدارسين (كلهم وليس بعضهم) .

المحور الثاني : التدريب : وهذه الخطوه هامة جداً، و قد تشتمل على المعالجات التالية :

- الاستخدام في جملة .
- إكمال جملة أو عبارة .
- مرادفات أو مضادات .
- المقارنه مع مفردات مشابهة في المعنى أو الوظيفة.....الخ .

المحور الثالث : التقويم : ويهدف إلى التأكد من الفهم وتعزيزه ، ومن أساليبه :

- وصف الصور.
- اختيار الكلمة الأنسب .
- ذكر المشتقات المعروفة أو الأصل الاشتقاقي.
- اختيار المعنى من متعدد أو نحو ذالك من وسائل التقويم.

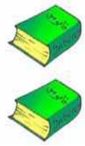
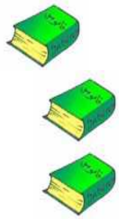
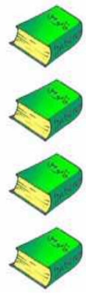
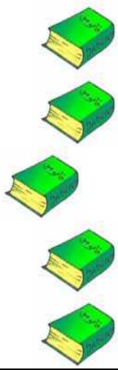
اللغة العربية وظاهرة الاشتقاق:

المعلم الحريص يعمل على الاستفادة من الاشتقاق في بنـــاء الحـــصيلة اللغويـــة لطلابه؛ فالاشتقاق يساعد في توضيح معاني الكلمات الجديدة؛ فعند ورود كلمة مكتوب مثلاً يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، كتاب، مكتبة...إلخ).

توجيهات لتدريس المفردات:

- عالج عددا معروفا ومحدودا من المفردات في الوقت الواحد.
- عالج " التعبيرات " بقوالبها الكاملة، ولا تلجأ إلى تجزئتها وشرح دلالـــة كـــل جزء.
- لا تتوقف عند مجرد نطق المفردة وفهم معناها، بل لا بد من التأكـــد مـــن أنّ الطلاب يستطيعون استخدامها في السياق الصحيح.
- درّسها في سياقات طبعية، ولا بأس من إفرادها بعد ذلك والتأكد منها بـــدون السياق.
- ضع المفردات الجديدة بسياق معلومة تراكيبه ومفرداته؛ ليـــتم التركيـــز علـــى المفردات الجديدة.
- تأكد أن المفردات مناسبة لمستوى الطلاب.
- المفردات لا تتعلم بالترديد أو التدريب النمطي ولكن من خـــلال الاســـتدعاء والاستخدام في مواقف طبيعية أو شبه طبيعية.

درس تطبيقي في المفردات [25]

العَرْضُ: اُنْظُرْ واسْتَمِعْ وأَعِدْ.				
				
١	٢	٣	٤	٥
واحِد	اِثنان	ثَلاثَة	أَرْبَعَة	خَمْسَة

عرض المفردات: [26]

- اطلب من الطلاب إلقاء نظرة على كل الصور.
- اطلب منهم التركيز على الصورة الأولى فقط.
- انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، والطلاب يستمعون.
- انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، واطلب منهم الإعادة جماعيّاً بعــدك في كل مرّة.
- اختر بعض الطلاب لنطق الكلمة فرديّاً، وصوّب أخطاءهم.

(٢٥) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٢٦) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

تدريب ١: صل بين الكلمة والصورة المناسبة:

خَمْسَة						
واحِد						
اِثنان						
أَرْبَعَة						
ثَلاثَة						

إجراء التّدريب:

- اطلب من الطلاب النظر إلى الصور.
- اطلب منهم قراءة الكلمات سراً.
- أوجّههم إلى وصل الكلمات والصوّر.
- صحّح إجابات الطلاب.
- اختر طالباً لقراءة الكلمة الأولى، والإشارة إلى صورتها.
- اتبع الأسلوب السابق في بقية التدريب، واختر طالباً في كل مرة.

ثالثا: تدريس التراكيب النحوية

التراكيب / القواعد وطرق تعليم اللغات:

كان الاتجاه السائد في تدريس القواعد أن تستغرق دروسه ســاعات طويلــة، يقضيها المدرس في الشرح والتفصيل، بينما ينحصر دور الطلاب في مجرد الاستماع على طريقة القواعد والترجمة.

وفي أواخر الخمسينيات وجزء كبير من الستينيات من القرن الماضي، ظهــرت الحركة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية، وكانت رد فعل مباشــر لأســلوب الشرح المفصل. فنادى كثير من خبراء تعليم اللغات بطرح الشرح جانباً، وقالوا بأن اللغة ليست سوى عادة، تأتي عن طريق التدريب المستمر على الأنمــاط اللغويــة، وشــاعت تدريبات الأنماط، أو القوالب.

وقد بالغ بعض دعاة هذا الاتجاه، فزعم أن التدريب على القوالب، هو الوسيلة الوحيدة إلى تعلم اللغة الأجنبية وقواعدها.

ولكن يبدو أن الإغراق في التدريبات الآلية، أو شبه الآلية، ربما ساعد الدارسين على إجادة بعض الأنماط، أو الصيغ النحوية، ولكن كثيراً من هؤلاء الدارســين وجــد نفسه عاجزاً عن التعبير عما في نفسه، على الرغم من إجادته كثيراً من الصيغ التي تدرب عليها عن طريق تدريبات الأنماط، فكان الهجوم المضاد على هذا النوع من التــدريبات، من أصحاب الاتجاه المسمى باتجاه المعرفة وتعلم الرموز، القائل بأن اللغة سلوك تحكمــه

القواعد. ونادى هذا الاتجاه بضرورة فهم الدارسين القواعد اللغوية، وطرح التـــدريبات على القوالب جانباً.

مع مطلع السبعينيات من القرن الماضي، وحينما بدأت تهـــدأ تلـــك الحـــرب الكلامية حول أسلوب تعلم اللغة وقواعدها، أخذ مدرسو اللغات وخـــبراء تعليمهـــا في النظر إلى الأمور من زاوية أكثر هدوءاً وروية، فوجدوا أن الكـــثيرين مـــن أصـــحاب النظريات المختلفة نسوا حقيقة جوهرية، وهي أنه مهما اختلفت الوسائل التي نتبعها، فإن هدفنا يجب أن يكون واضحاً، وهو أن نمكن الدارس من استعمال اللغة وسيلة للاتصال، كما يجب أن تكون، ولا بد من الاستفادة من كل الوسائل والطرق المتوفرة لدينا، لكي نصل بالطالب إلى الغاية المنشودة.

من تجارب المدرسين، لاحظ كثير منهم أنه لا تعارض في حقيقة الأمـــر بـــين اعتبار تعلم اللغة سلوكًا تحكمه العادة، أو سلوكاً تحكمه القواعد، فنحن حـــين نـــتعلم لغتنا، أو أية لغة أخرى، نحتاج إلى فهم القواعد، كما نحتاج إلى التدريب المكثف علـــى استعمال اللغة، حتى نتمكن في النهاية من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، وذلـــك لأن استعمال اللغة والإتيان بصيغها، قد يكون عادة، ولكن اللغة أداة للفكر، والإنسان كائن عاقل، ولا يمكن أن يتجاهل المدرس هذه الحقيقة، إن أراد أن يستفيد من كل طاقـــات طلابه في عملية التعليم.

وتدريبات التراكيب للمبتدئين يغلب عليها أن تكون تدريبات أنماط (قوالب) ومن التدريبات التي تستخدم في هذا المجال تدريبات: التكرار، والاستبدال، والتحويل، والسؤال والجواب، والتوسعة والاختصار.

ونرجو أن يهتم المدرس بمعنى التركيب النحوي ومبناه في آن واحد. وينبغي إجراء التدريبات النحوية شفهياً أولاً، ثم قراءة، ثم كتابة. كما يجب أن يؤديها الطلاب جماعياً وثنائياً وفردياً.

قواعد اللغة عنصر مساعد ووسيلة لتعلم اللغة، ولكن كثيرا من مراكـــز تعلـــيم العربية وكثيرا من معلميها يجعلونه هدفا بذاته؛ فيبالغون بتفصيلاته وشوارده ونـــوادره، فيصبح تعليمهم تعليما عن اللغة، لا تعليما للغة، وهذه الطائفة من المعلمين لا يكتفـــون بالقواعد التعليمية الوظيفية، إنما يوغلون أيضا بالقواعد العلمية التي هي للمتخصصـــين لا للمتعلمين، وقد رأينا ذلك في مثل طريقة القواعد والترجمة التي تعد أكثر الطرق شـــيوعا في الماضي، وتعد شائعة في ما يخص التعليم العربي في الحاضر.

الفرق بين الجمل والتراكيب

يشيع في مجال تدريس النحو اصطلاحان هما: الجمل والتراكيب. فمـــا الفـــرق بينهم ؟ يلخص لنا الدكتور محمد الخولي هذا الفرق فيما يلي:

أ- الجملة قول حقيقي ، في حين أن القالب (أو التركيب) هو الـــصيغة الكامنـــة خلف الجملة.

ب- يوجد في أية لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما عدد القوالب في أية لغة فهو عدد محدود ومعروف.

ت- لكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل الـــتي تطابقه. فإذا قلنا (نام الولد نوما) فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هو (فعـــل + فاعل + مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمـــل في اللغة. [٢٧]

ماذا ندرس من قواعد اللغة ؟

- **لا ندرّس كل قواعد اللغة.**
- **ندرّس القواعد الوظيفية أولا.**
- **ندرّس القواعد التعليمية.**

الفرق بين التراكيب والقواعد

التراكيب	القواعد
وظيفية	**نظرية**
o ما يحتاج إليه لتعلّم اللغة	o ما يحتاج إليه لتعلّم اللغة
o تعليم للقواعد غير مباشر	o تعليم للقواعد مباشر

(٢٧) - محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ٦٧ - ٦٨

الفرق بين القواعد التعليميّة و القواعد العلمية

القواعد التعليميّة	القواعد العلمية
للمتعلمين	للمتخصصين
تعلّم اللغة	تعلّم عن اللغة
وسيلة تعلم وليست هدفا	معلومات ومعارف
تركز على التراكيب المركزية دون الهامشية	تهتم باستخلاص القواعد
تقدم اللغة على القاعدة	تهتم بالتوصيف والتفصيلات
تركز على مواطن وقوع الأخطاء	تهتم بالشمول والاستقصاء
لا تهتم بالتوصيف والتفصيلات	تهتم بالتأويل والتفصيلات
تتسم بالسهولة والبساطة	قد تشتمل على التعقيدات والصعوبة
تركز على الجوانب الأكثر ارتباطا بالحاجات الاتصالية	
مدخل يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة	
لا تطمح إلى الشمول ولا تسعى إليه	
ما يمكن تعليمه لا ما يجب تعلّمه	
تعتمد على مبدأ الشيوع	

تساؤلات:

– ما الهدف من تعلم تراكيب اللغة وقواعدها ؟

* وسيلة لتعلم اللغة، لتوظيفها في تعلم اللغة.

- هل كل قواعد اللغة بتفصيلاتها مساعدة وقابلة لتوظيفها في تعلم اللغة ؟

* بالتأكيد لا.

- هل القواعد النظرية توظف في تعلم اللغة ؟

* نعم، ولكن القواعد التعليمية لا العلمية.، وباختصار فإن للقواعد التعليمية وظيفتين:

١- مدخلا يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة الجديدة،

٢- مرجعا يعود إليه المتعلم عند الحاجة.

- هل نقدم القواعد على أنها وسائل معينة لتعلم اللغة أم نقدمها على أنها معارف ؟

* نقدمها وسائل معينة لتعلم اللغة.

- ما القواعد التي يحتاجها متعلم اللغة ؟

* يحتاج إلى القواعد التعليمية.

المبادئ التي يقوم عليها اختيار التراكيب [٢٨]

١_ اختيار التراكيب الشائعة:

ليس هناك خلاف في أن التراكيب الأكثر شيوعاً أحقّ بأن تقدّم للطلاب قبل الأقلّ شيوعاً. ويمكننا أن نحكم على مدى شيوع كثير من التراكيب اللغوية حكماً صحيحاً؛ فليس هناك شك في أن الفعل المبني للمعلوم مثلاً أكثر شيوعاً من الفعل المبني

(٢٨) _ داود عبده، " التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها " المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، ١٤٠٥ هـ، ٤٩ – ٥٣ (بتصرّف)

للمجهول، والمفرد أكثر شيوعاً من المثنى، وأن التاء المربوطة كعلامة للتأنيث (جميل ــ جميلة ــ طبيب ــ طبيبة) أكثر شيوعاً من الألف والهمزة (أحمر ــ حمراء).

وعلى مستوى الجملة يمكن القول أن تركيباً مثل: (البيت جميل) أو (قرأ الطالب الكتاب) أكثر شيوعاً من تركيب مثل: (ما أجمل السماء) أو (لــو كنــت معك لما حدث هذا) أو (ما كان منه إلا أن خرج) أو (ما كاد يراني حتى اختفـــى) أو (وصلت البنت المحبوب أبوها).

٢ــ عدد محدود من التراكيب:

من المبادئ المعروفة في وضع كتب اللغة للمبتدئين أن تستعمل التراكيب الجديدة بالتدرج، فيكون عددها في كل درس محدودا جداً، سواء كان على مستوى الكلمـــة أو على مستوى الجملة. فإذا أدخل الفعل الماضي مثلاً، في أحد الدروس ؛ فيجب تجنــب إدخال المضارع والأمر، بل يجب الاكتفاء ببعض صور الماضي المستعمل مـــع المـــتكلم والمخاطب والغائب تذكيراً وتأنيثاً، وإفراداً وجمعاً، في نفس الوقت. ولا يدخل المعلـــوم مع المجهول معاً إلخ.

٣ــ استعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة:

من أصول التعليم ألا يجتمع على الطالب صعوبتان؛ ولذا لا تستعمل التراكيـــب الجديدة مع مفردات جديدة، إلا في الدرس الأول. ولكن التراكيب الجديدة في الدروس التالية يجب ــ ما أمكن ــ أن تدخل في مفردات وردت في دروس سابقة.

٤ـ التكرار:

ومن الضروري أن تتكرر التراكيب اللغوية عدداً كافياً من المرات، على أن يكون التكرار كثيراً في الدرس الذي يدخل فيه التركيب الجديد، ثم يكرر في الدروس التاليـــة لتثبيته.

٥ـ نواة التركيب قبل التركيب الموسع:

لا يصح إدخال تركيب في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبـــسط صورة. فعلى مستوى الكلمة لا يصح إدخال المؤنث (في الفعل مثـــل ذهبـــت، أو الاسم مثل موظفة، أو الصفة، مثل جديدة) قبل إدخال المذكر (ذهب، موظـــف، جديد). وهذا ينطبق على المثنى (ذهبا، موظفان، جديـــدان)، وعلـــى الجمـــع (ذهبوا، موظفون، جدد) إلخ. وكذلك لا يصح إدخال الاسم المتصل به ضمير مثل (بيته، بيتي) قبل الاسم المجرد منه (بيت) إلخ .

ومثل هذا ينطبق على الجملة، فلا يصح، مثلاً إدخال مثل: (هذا الطالب العراقي جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) و (الطالب العراقـــي جديـــد) وهـــذان بدورهما يجب ألا يدخلا قبل نواة التركيب، وهي (الطالب جديد).

وكذلك لا يجوز إدخال الجملة المركبة قبل إدخال الجملة البسيطة التي تتألف منها. فلا يصح مثلاً، إدخال (الطالب الذي وصل أمس جديد) قبل إدخال (الطالـــب جديد) من جهة، و (وصل الطالب أمس) من جهة أخرى.

٦ــ إدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذع دون تغيير:

بعض الكلمات تحتفظ بجذعها دون تغير عند اتصالِها باللواحق أو الـسوابق. وبعضها يصيب جذعها شيء من التغيير. قارن (أ) و(ب) فيما يلي:

(أ) ذهبت، ذهبنا، ذهبتم...

(ب) أجبت، أجبنا،...، لست، لستم...، قلنا، قلتن...

٧ــ الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى:

إذا كان في اللغة تراكيب مختلفة تؤدي معنى واحدا فإنّ من ضـياع الوقـت والجهد أن يعطى الطالب كل هذه التراكيب في المرحلة الأولى من تعلمـه اللغـة. والأفضل في مثل هذه الحالات أن يكتفى بالتراكيب الأكثر شيوعا أو الأسهل مـن التراكيب التي تؤدي نفس المعنى. فاستعمال (هل) في الاستفهام، مثلاً، أشيع مـن استعمال (أ).

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية لغة أولى، وتعلمها لغة ثانية، يُعَزّز دعوى ضرورة أن يكون النحو لكل من أهل اللغة وغيرهم مختلفا، فثمّة أمور مـن النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، وهم ليسوا بحاجة إلى تعلمهـا، لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعيـة، ويـستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحـو إلى كل شيء ليتعلموه، وذلك أنّ أذهانهم خالية من العربية، وكفايتهم بِهـا تـساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم. [٢٩]

(٢٩) – عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، ص ١٠٤ (بتصرف)

وإذا نظرنا إلى حاجات كل من الفريقين – العرب ومتعلمي العربية – وإلى الأخطاء التي تصدر من كليهما، تبيّن لنا:

- أنّ حاجات العرب إلى القضايا الصرفية، غير ما يخص الناحية الإعرابية، ليست قائمة بصورة كبيرة بالنسبة لهم، ولكنها قضايا ضرورية بالنسبة لغير العرب.
- تنتمي أكثر أخطاء متعلمي اللغة من غير أهلها إلى المستوى التركيبي بشكل خاص، وهذا المستوى هو أكثر مستويات اللغة ثباتاً عبر العصور، بينما تنصب أغلب أخطاء العرب حول ما يدور في فلك الحالة الإعرابية منه بدرجة أكبر.
- حاجة العرب بدرجة أساسية إلى نحو الإعراب، بينما حاجة متعلمي العربية إلى مستويات اللغة كلها، ويعني بِها القواعد الوظيفية، وذلك لأنّ الأصل في القواعد أن تكون لإقامة اللسان ولتصحيح الأخطاء.
- اكتساب اللغة الأم يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلم اللغة الثانية في ظروف رسمية داخل الصف في أغلب الأحيان؛ ولذا فإنّ الطائفة الأخيرة بحاجة إلى مزيد من التدريب على التراكيب الهدف.
- كثير من قوانين اللغة يكتسبها أهل اللغة منذ الصغر وقبل دخول المدرسة، وليسوا بحاجة إلى تعلمها في المدرسة، فهي من كفايتهم اللغوية، يعرفونَها معرفة ضمنية لا واعية، ولكن متعلمي اللغة من غير أهلها يحتاجون إلى كل شيء، فأذهانُهم خالية من كل شيء في مستويات اللغة والثقافة أيضاً.
- إذن بداية التعلم الواعي عند الفريقين مختلفة تماماً.
- ولذا فإنّ الصحيح هو الاكتفاء بنحو الإعراب للعرب، والقواعد الوظيفية لغيرهم.

o ويسمي عمـــر عكـــاشة نحو العـــرب **بنحـــو الإعـــراب** ونحوهم ونحو غيرهم **بالنحـــو المشترك**. [30]

عرض قواعد اللغة لغير المبتدئين

مراحل درس القواعد:

اكتب أمثلة الدرس على سبورة إضافية، وضع خطوطاً تحت الكلمات محور الدرس ، ثم اتبع المراحل التالية :

المرحلة الأولى: **المراجعة والربط والتهيئة:**

قبل أن تبدأ في عرض درس القواعد الجديد، قـــم بمراجعـــة دروس القواعـــد السابقة، لتطمئن إلى أن الطلاب، ما زالوا يذكرون تلك القواعد من ناحيـــة، ولربطهـــا بالدرس الجديد، وتهيئة الطلاب لها.

المرحلة الثانية:**المناقشة :**

اختر بعض الطلاب لقراءة الأمثلة من السبورة، ثم قم بمناقشة الأمثلة، لتتأكـــد أنهم فهموا معانيها، وحذقوها. شجع الطلاب على استنباط قواعد الدرس، وســـاعدهم على ذلك، عن طريق الحوار والأسئلة، والأمثلة الإضافية. وعندما يتوصل الطـــلاب إلى استنتاج القاعدة المطلوبة، سجلها على السبورة.

---

(٣٠) – عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، ص ٨٣ – ١٠٥

المرحلة الثالثة: **الشرح** :

قم بشرح الدرس بطريقة واضحة، وشجع الطلاب على طرح أسئلتهم، وأجب عنها إجابات دقيقة؛ واختر بعض الطلاب لقراءة الشرح، ثم أعط الفرصة لجماعة منهم، للتناوب في شرح الدرس، والكتب مغلقة.

المرحلة الرابعة: **القاعدة** :

اختر بعض الطلاب، لقراءة القواعد التي سجلتها على السبورة، ثم ناقشهم فيهـــا عن طريق الأسئلة. اختر بعد ذلك بعضاً منهم لقراءة القاعـــدة في الكتـــاب، ثم وجـــه بعضهم لذكر قواعد الدرس والكتب مغلقة.

المرحلة الخامسة: **التدريبات:**

انتقل إلى مرحلة التدريبات، متبعاً الأساليب المختلفة لإجرائها.

توجيهات لتدريس التراكيب والقواعد:

- حدّد المستوى اللغوي المستهدف بعيدا عن المراحـــل التعليميـــة؛ لأنـــه لـــيس بالضرورة أن يكون بينها ارتباط.
- درّس تركيبا أو تركيبين في التدريب الواحد، وأما في الدرس الواحد فقد يزيـــد على ذلك.
- قدّم نواة التركيب الأولية والأساسية قبل تفريعاته، (هذا رجل) قبل (هـــذا رجل طويل)...
- اهتم بالجانب الوظيفي واجتنب النظري إلا بالحدود التعليمية (قواعد نظريـــة تعليمية).
- قدم الأكثر شيوعا على غيره، (المذكر قبل المؤنث، مثلا).
- قدّم ما يمكن تعلّمه على ما ينبغي تعليمه.

درس تطبيقي في التراكيب [31]

التّدْريبُ (١) تَبادَلِ السُّؤالَ والجَوابَ مَعَ زَميلِكَ، كَما في المِثال.

المِثال: ط١: مِنْ أيْنَ **أنْتَ** ؟

ط ٢: أنا مِنْ **باكِسْتان**.

أنْتِ – تُرْكيا	هُوَ – سوريا	هِيَ – مِصْر	أنْتِ – باكِسْتان

التّدْريبُ (٢) هاتِ جُمَلاً كَما في المِثال.

المِثال: اِسْمي **خالِد**.

خَليل	خَديجَة	مُحَمَّد	فاطمة	سعيد	مريم

إجراء التدريبين: [32]

التدريب (**١**) تبادل السؤال والجواب مع زميلك، كما في المثالين.

- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب.
- اكتب المثال على السبورة.
- اقرأ السؤال والجواب مرتين.
- اقرأ السؤال والجواب مرتين، واطلب من الطلاب الإعادة بعدك جماعياً في كل مرة.
- اختر بعض الطلاب لتبادل السؤال والجواب ثنائياً.

---

(٣١) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٣٢) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

- انتقل إلى رقم (١) في التدريب، وانطق الكلمة/ الكلمتين/ الكلمات.
- اختر طالبين لتبادل السؤال والجواب.
- أعط الفرصة لطالبين آخرين.
- استمر بالطريقة السابقة إلى آخر التدريب.
- وجه الطلاب إلى أداء التدريب، والكتب مفتوحة.

التدريب (**٢**) هات جملاً كما في المثال.

- قل (أغلق الكتاب) هات جملاً كما في المثال، اقرأ الكلمتين في المثال. ثم قـــل الجملة التي في المثال. كرر ذلك أكثر من مرة، واطلب من الطـــلاب الإعـــادة بعدك.
- توجه إلى الطلاب قائلاً: هات جملة. اقرأ الكلمتين اللتين تحت الصور بوضوح، وقل مشيراً بيديك: (جميعاً).
- انتقل إلى بقية التدريب بالطريقة نفسها.
- توجه إلى أحد الطلاب قائلاً: (هات جملة) اقرأ الكلمتين للجملة الأولى، وانتظر منه الجواب. أكمل التدريب بالطريقة الفردية.
- قل: (افتح الكتاب) اطلب من الطلاب أداء التدريب قراءة من الكتاب. اقـــرأ الكلمات المساعدة، واطلب من طالب بعد آخر تكوين الجملة.

تدريس المهارات اللغوية

مهارات اللغة

للغة أربع مهارات، هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع. أما مهارتا القراءة والكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب.

ويتحقق الاتصال بالمهارتين الأخيرتين، دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والقراءة، فهما مهارتا استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببث رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، فهما مهارتا إنتاج.

ويلاحظ أنّ الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنّه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة.

والترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضاً، إذا استخدمت مهارتا الإرسال (الكلام والكتابة) استخداما صحيحا نمت مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة؛ ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة تسرع تعلم اللغة. وكذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثر في نمو مهارتي الإرسال.

تدريس مهارة الاستماع

مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بِها الطفل في اكتساب لغته الأم، ويمر بِها متعلم اللغة الأجنبية. ومن المعلوم أن من لا يسمع لا يتكلم، والأصم من الصغر يكـــون أبكماً؛ ولذا يغلب على من فقد هاتين الحاسّتين أن يكون في برنامج تعليمي واحد (لغة الإشارة).

ولا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتـــصالي للغـــة دون التركيز على مهارة الاستماع. صحيح أن الطالب قد يقرأ ويكتب في اللغة الأجنبية دون أن يحسن الجانب الاتصالي من فهم مسموع وكلام. ولكنه يبقى غير قـــادر علـــى استخدام اللغة الاستخدام الصحيح. وهذا الاتجاه كان سائداً في بعض طرق تعليم اللغات في القديم، مثل طريقة القواعد والترجمة.

ومع ما يحظى به الاستماع في حياة الأفراد من دور مهمّ، إلا أنّ نصيبه في بـــرامج تعليم اللغة العربية قليل، فكثير من المدارس العربية، وكثير من معلمي العربية لغير أهلـــها يهملون هذه المهارة؛ لذلك فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلاب في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيدين، ولا متكلمين جيدين؛ فالجانب الاتصالي في اللغة عنـــدهم فيـــه نقص كبير.

للوصول بطلابك إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة نقترح أن:

- تهيئ طلابك لدرس الاستماع، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهـــدف منه.
- تعرض المادة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، إذا كان الهدف تنمية مهارات معقدة.
- تناقش الطلاب فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. وتقوّم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.

في المستويات الأولى- وخاصة في الأسابيع الأولى مـــن دروس الاســـتماع- لا يستطيع الطلاب القراءة ولا الكتابة. ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يـــستطيعون من خلالِها التدرب على الاستماع.

ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها، وما عليك إلا أن تعرض صوراً أمام الطلاب، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولَها، ويمكن في هذه الحالة – لقلة ما لديهم من مفردات- أن تقبل منهم الإجابة بالإشارة، أو بالإيماء.

أنواع فهم المسموع تعليميا

١ – فهم المسموع المكثف:

الهدف من الاستماع المكثف، مثله في ذلك مثل القراءة المكثفة، تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة.

وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

وهذه أبرز سمات فهم المسموع المكثف:

- يسمعه الطلاب في الصف.
- يناقش داخل الصف.
- عادة لا تكون نصوصه طويلة.
- هناك تحكم دقيق بما تحويه من مفردات وتراكيب.
- مواده ونصوصه مصطنعة.
- يجب على السامع أن يفهم النص فهماً دقيقاً.
- تكون متدرجة بدءا من تمييز الأصوات وانتهاء بفهم النصوص الطويلة نسبيا.

٢ – **فهم المسموع الموسع:**

ويهدف الاستماع الموسع، إلى الاستماع إلى نصوص جديدة في حدود المستوى، وقد يكون بإعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد.

كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابِها أو لم يألفها بعد.

وهذه أبرز سمات فهم المسموع الموسّع:

- يسمعه الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكاره داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداته وتراكيبه، ويكتفى بالفهم العام لَه.
- نصوصه طويلة غالبا.
- لا يتحكّم المعلم عادة بهذه النصوص.
- مواده ونصوصه أصلية، أو أصلية معدلة غالبا.

يضع المعلم الحريص في حسبانه أن تمكين طلابه من التفكير باللغة العربية، دون اللجوء إلى الترجمة إلى اللغة الأم أولاً. وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلاب لما يسمعونه، دون تكرار؛ لذا فإن عامل السرعة في طرح السؤال، وتلقي الإجابة بالسرعة المطلوبة، يفرق بين أولئك الطلاب الذين بدؤوا يألفون التفكير باللغة العربية، وغيرهم من الذين يلجؤون أولاً إلى التفكير باللغة الأم، ومن ثم ينتقلون إلى اللغة العربية. ومن هنا عليك قياس سرعة الفهم وسهولته لدى طلابك، عن طريق طرح أسئلة عليهم، وتلقي إجاباتِهم، بسرعة توقِّت لَها.

لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء (المكتوب)؛ لذا لا يتوقع من الطلاب – خاصة في المستويات الأولى– الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا

تكرر لهم الجمل، أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة.

ماذا تفعل إذا لم يفهم الطلاب المادة المسموعة من الشريط؟

يبدو أن المادة السمعية ليست نشاطاً شائقا ومحبّباً لكثير من الطلاب، ومن ثم يحتاجون فيها إلى مساعدة حقيقية. تأكد من أن جهاز التسجيل لديك يعمل بصورة صحيحة. وننصحك أن تهيئ طلابك قبل الشروع في تشغيل الجهاز، وقد يكون من المفيد لهم أن تخبرهم عن عدد المرات التي سوف يستمعون فيها إلى المادة، وأكد لهم أنه لا يتوقع منهم فهم كل المفردات التي ترد في المادة المسموعة، ولا تنس أن تشجعهم وتقرظ إجاباتهم من حين لآخر. وإذا حدث خلل في الجهاز لأي سبب ما، أو لم تستطع أن تجد المكان الذي ينبغي أن تبدأ منه، اقرأ على الطلاب المادة التي ينبغي أن يستمعوا إليها من كتاب المعلم مباشرة.

مجالات الاستماع:

١- التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
٢- التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
٣- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.
٤- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.
٥- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.
٦- التعرف على التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.

٧- التقاط الأفكار الرئيسية.

٨- فهم ما يلقي من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعـــي في حـــدود المفـــردات المدروسة.

٩- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

١٠- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.

١١- استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات.

١٢- استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة، وإدراك أغراض المتحدث.

١٣- إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي. [٣٣]

عرض نص فهم المسموع

- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، والاستماع جيداً إلى النص.
- أدر التسجيل، أو اقرأ النص قراءة واضحة، دون إسراع أو إبطاء.
- بعد استماع الطلاب للنص، وجههم إلى فتح الكتب، وحل التدريبات.
- بعد استماع الطلاب للنص، وحل جميع التدريبات، اطلب منهم قراءة نص فهم المسموع إن كان مكتوبا، وتصحيح إجاباتهم بأنفسهم.

المواطن التي تصب في مهارة الاستماع:

- تمييز الأصوات.
- الحوارات.
- في كل مهارة وفي كل عنصر يستمع الطالب إلى شيء يفيده في المسموع.
- نصوص فهم المسموع.

(٣٣) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٦٩ - ١٧٠

توجيهات لتدريس الاستماع:

- هيّئ طلابك للاستماع قبل أن تعرض عليهم المسموع؛ فإن كان هناك – مثلا – صور فاجعلهم ينظرون إليها ويتعرفون عليها.
- لا تسمح لهم بقراءة نص المسموع قبل الاستماع إليه أو أثناءه.
- تمهل في عرض النص المسموع بما يناسب المستوى المستهدف.
- تأكد من فهمهم للنص عن طريق الأسئلة الاستيعابية.
- لا تكتفِ بمجرد تمييزهم لما يستمعون إليه، بل تأكد من فهمهم له.
- بعد التأكد من فهمهم للنص يمكن أن يسمح لهم بقراءته.
- مهارة فهم المسموع أصعب مهارة؛ لذا لا بدّ من التدرج في عرضها بما يناسب المستوى اللغوي.
- لا تقدم لهم في الاستماع موضوعات يعرفونها تماماً، لأنّ فهم المسموع لا يتحقق بالإجابة عن أسئلة الاستيعاب، بل من معلوماتهم السابقة، ومثل الاستماع في ذلك القراءة.

درس تطبيقي في فهم المسموع [٣٤]

التَّدْريبُ: اِسْتَمِعْ إلى الحِوارِ، ثُمَّ ضَعْ عَلامَةَ (✔) في المُرَبَّعِ المُناسِبِ.

١	٨ ☐	١٠ ☐	١١ ☐
٢	١٠ ☐	١١ ☐	١٢ ☐
٣	٧ ☐	٨ ☐	٩ ☐
٤	٩ ☐	١٠ ☐	١١ ☐
٥	١٥ ☐	١٧ ☐	٩ ☐

إجراء التدريب: [٣٥]

استمع إلى الحوار، ثم ضع علامة (✔) في المربع المناسب.

إجراء التدريب:

- اطلب من الطلاب فتح الكتب.
- اطلب منهم النظر إلى أرقام التدريب.
- اطلب منهم محاولة التدقيق فيها، والتفريق بينها.
- قل: " استمع إلى الحوار جيّداً "
- قل: " رقم واحد "، ثمّ انطق المحاورة مرّتين، أو شغّل شريط التسجيل.
- اطلب منهم وضع العلامة (✔) في مربع الرّقم المناسب.
- أعطهم وقتا كافيا للبحث عن الأرقام، ووضع العلامة.

---

(٣٤) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الرابعة عشرة.

(٣٥) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الرابعة عشرة.

- وهكذا إلى نهاية التدريب.
- اطلب منهم الاستماع إلى الإعادة من جديد.
- تأكّد من صحّة إجاباتهم.

نص فهم المسموع: (للمعلّم)

١ – متى ذبحت الهدي يا سعيد؟	**ذبحته في اليوم الحادي عشر**
٢ – متى طفت طواف الإفاضة؟	**طفت طواف الإفاضة في اليوم العاشر.**
٣ – متى حلقت رأسك؟	**حلقته في اليوم العاشر.**
٤ – متى طفت طواف الوداع؟	**في اليوم الثاني عشر.**
٥ – متى وقفت في عرفات؟	**وقفت في اليوم التاسع.**

تدريس مهارة الكلام

الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية. واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والدليل على ذلك ما يلي:

١- عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان.

٢- يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.

٣- جميع الناس الأسوياء يتحدثون بلغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم.

٤- هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.

وبناء على ما تقدم من أسباب، ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

أهمية تعليم مهارة الكلام:

الكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.

ولأنّ اللغة هي الكلام؛ فإنّه يأخذ نصيباً وافراً في برامج تعليم اللغة لغير أهلـــها، ولاسيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثـــه فـــلا تثبـــت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهـــة أخرى. والتحدّث هو الوسيلة المقابلة للاستماع؛ فالإنسان يمضي نحو نصف الوقـــت في الاستماع، وأقلّ من ذلك في الكلام.

ومع هذه الأهمية لهدف المهارة، نجد كثيرا من البرامج التقليدية في تعليم اللغة لغير أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقه؛ بل قد يتم تجاهله تماماً. وإنه لمن المؤسف أن نجد هذا الاتجاه الخاطئ تقع فيه مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها بدرجـــة قـــد لا نجدها في كثير من برامج تعليم اللغات الأخرى.

وكم تصيبك الدهشة حين تزور فصلا من فصول تعليم العربية في كثير من مراكز تعليم العربية خارج الوطن العربي، وترى تمكن كثير من الطلاب مـــن قواعـــد العربيـــة لدرجة كبيرة، وبالمقابل لا يستطيع هؤلاء أن يتحدثوا بالعربية أو يصفوا منظـــرا وصـــفا قصيرا؛ وهذا أثر من آثار التدريس بطريقة القواعد والترجمة.

ولذا ندعو إلى تصحيح المسار والاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية لغـــير الناطقين بِها؛ حتى يتهيّأ للغة العربية من الظروف ما هُيّأ لغيرها، فيكون تعليمهـــا علـــى الأصول الصحيحة في تعليم اللغات، ولاسيما أن كثيراً من طالبي اللغة العربية أرادوهـــا

لأهداف دينية، وهم شغوفون بِها، وينتظرون اليوم الذي يستطيعون فيه الكلام مع العربي بلغة القرآن.

مراحل التدريب على الكلام:

يمكن التدريب على مهارة الكلام من خلال أساليب متعددة كل منها يناسب مرحلة تعليمية مختلفة.

المرحلة الأولى : **حوارات مغلقة الإجابة.**

مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على الكلام يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات.

أمثلة تطبيقية لذلك:

في التعارف مثلاً: (ما اسمك ؟ من أين أنت؟ ..إلخ).

المرحلة الثانية : **حوارات مفتوحة الإجابة.**

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبـــات الفكريـــة و اللغويـــة للحوار.

مثل: حوارات مبسطة : (ما آخر مرة ذهبت إلى السوق ؟ ماذا اشتريت ؟.. إلخ).

المرحلة الثالثة :**التعبير الموجّه أو المقيّد ؛ التعبير عن أفكار قصيرة.**

هنا يتولى الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة علـــى مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما.

مثل : (عرض صورة لوصفها ، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة ، أو التلخيص).

المرحلة الرابعة : العبير الحرّ ؛ التعبير عن أفكار عميقة.

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلّم اللغة،يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري.

مثال ذلك:

تناول مشكلة بالتحليل (مثل: كيف ينهض العالم الإسلامي؟)

المقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر ، (مثل: أيهمـــا أكثـــر فائدة في بناء الحضارة الصناعة أو الزراعة ؟) .

مناظرة بين طالبين / مجموعتين.

إلقاء خطبة ، أو درس ، أو كلمة... الخ

مهارة الكلام في المستوى الأول:

في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارة الكلام حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب أو المدرس، أو الطلاب أنفسهم، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضاً قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، وفي فِرَق (٣/٤ طلاب) ثم هناك تقمص شخصيات الحوارات وتمثيلها. وننصح المدرس بألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبِّرون بِها عنه.

تشجيع الطلاب على الكلام:

على المدرس أن يشجّع الطلاب على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب

إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه. وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله. إنّ المطلوب جعل الجو دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلاب إلى استخدام أسلوب مهذب عندما يخاطب بعضهم بعضاً.

تصحيح الأخطاء الشفهية:

على المدرس ألا يقاطع الطالب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستوى الأول.

ومن الأفضل أن نميز بين أمرين: الأول: الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب إلى الخطأ، ويشجعه على تصحيحه بنفسه، ما أمكن. والثاني؛ الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق. إنّ الطالب يحتاج في بداية الأمر إلى كثير من التشجيع.

ممارسة الكلام بالعربية:

إن أفضل طريقة لتعليم الطلاب الكلام، هي أن نعرِّضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة. ليتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم. ونود أن ننبه هنا إلى أنّ الطالب لا يتعلم الكلام إذا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع؛ ومن هنا، فإن المدرس الماهر يكون قليل الكلام، أقرب إلى الصمت عند تعليم هذه المهارة، إلا عند عرض النماذج، وإثارة الطلاب للكلام، وتوجيه الأنشطة.

مجالات مهارات النطق والكلام:

١- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.

٢- التمييز عند النطق، بين الأصوات المتشابِهة تمييزا واضحا مثل: ذ، ز، ظ، الخ.

٣- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.

٤- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.

٥- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

٦- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية.

٧- استخدام النظام الصحيح لتراكيب العربية عند الكلام.

٨- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع.

٩- التحدث بشكل متصل، ومترابط مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.

١٠- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

١١- إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية. [٣٦]

كيف تقيّم الأداء الشفهي لطلابك ؟

انطلاقاً من أنّ الأصل في الكلام أنه لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية، فيمكن اعتماد الجدول المقترح التالي لتقييم الأداء الشفهي:

وصول الرسالة	٥٠ ٪
الطلاقة	٢٠ ٪
سلامة النطق	١٠ ٪

(٣٦) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧٠ - ١٧١

القواعد	١٠ ٪
ثراء المفردات	١٠ ٪

توجيهات لتدريس الكلام:

- الاتصال الحقيقي ما أمكن .
- يعرّض الطلاب لمواقف حقيقية ما أمكن.
- دروس الكلام لا يلزم أن تكون في الفصل الدراسي.
- يمكن استضافة ضيوف داخل الفصل بالتنسيق مع المعلم، ودون علم الطلاب.
- يمكن اصطناع مقابلات خارج الصف وداخله بتنسيق مع المعلم، ودون علم الطلاب.
- يمكن الذهاب مع الطلاب إلى الأماكن الفعلية التي يراد الحديث عنها.
- يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة لزيادة فرصة الحديث من كل طالب.
- تختار موضوعات للكلام من اهتمام الطلاب، وممّا يرغبون الحديث حولَها.
- يحرص على تنمية مهارة الحديث لديهم أكثر من زيادة معلوماتِهم ومعارفهم.
- تختار موضوعات حية واقعية مثل نشرات الأخبار والتقارير الصحافية والتعليق عليها.
- تختار موضوعات الكلام ممّا يعرفه الطلاب، ولا تنقصهم المعلومات عنه. ومثل الكلام في ذلك الكتابة العقلية (التعبير الحر)
- يشجع الطلاب على الحديث والطلاقة بلا خوف ولا خجل.
- لا يقاطع الطلاب للتصحيح، ولاسيما إذا وصلت الرسالة وفهم المراد منها.

- وأخيرا، فإن دروس الكتاب المقرر وتدريباته تعدّ معيارا يضبط للمعلّم المفردات والتراكيب الهدف، ممّا يجعل عملية تعلم اللغة متدرّجة وسهلة، ومع ذلك فهي مجرد مفتاح يسير على نهجه المعلم إلى تقديم المزيد من الدروس والتدريبات الشفهية الحية، بما يخدم الجانب الاتصالي للغة، ولاسيما الاتصال الحقيقي الحي.

فالحوار مثلا يمد المعلم بالمفردات وبالتراكيب المستهدفة، وعليه أن يوظفها توظيفا حقيقيا حيّا مع طلابه؛ ليتم الحوار بينهم بعد تقمص شخصيات ما أورده صاحب الكتاب بالحوار فيما يخصهم، وفيما يمثّل حقيقة لديهم، كتعريف الطالب بنفسه وبدولته وبعائلته وبما يحب وغير ذلك مما يدور في فلك ما تعلموه من المفردات والتراكيب.

وهكذا في إجراء التدريبات؛ فالتدريب مثلا: (أين الطعام ؟ الطعام على المائدة...)، على المعلم بعد إنهاء تدريب الكتاب أن ينقلهم إلى إجرائه حيا واقعا لما يعرفونه أو يشاهدونه، بل قد يبدأ المعلم بما يعرفونه وبما يمثل لهم واقعا حيّا، كأن يضع كتابه على الأرض، ونظارته على المنضدة، وقلمه على الحقيبة دون أن يشعرهم بذلك، ثمّ يتظاهر أمامهم بأنه يبحث عنها ويسألهم عنها واحدا واحدا، فإذا أجابوه، وقالوا مثلا على المنضدة، يعيد هو ذلك، نعم، النظارة على المنضدة... وهكذا.

لماذا ينصح بالاتصال الحقيقي ؟

- الاتصال الحقيقي هو الغاية الكبرى من تعلم اللغة.
- الدارس يتعلم من المواقف الحقيقية أكثر.
- الدارس ينغمس في اللغة، ويرى ثمرة تعلمه حيا وواقعا.

درس تطبيقي في الكلام [37]

التَّدْريبُ: تَبادَلِ الحِوارَ مَعَ زَميلِكَ، كَما في المِثاليْن.



إجراء التدريب: تبادل الحوار مع زميلك كما في المثالين. [38]

إجراء التدريب:

- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب.

---

(٣٧) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.

(٣٨) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الثالثة عشرة.

- اكتب المثال/المثالين على السبورة.
- اطلب من الطلاب الاستماع وأد المثال مرة واحدة.
- أدّ المثال، واطلب من الطلاب الإعادة جماعياً بعدك.
- اختر طالبين لأداء المثال.
- اختر طالبين لأداء الحوار الثاني في رقم (١).
- استمر بالطريقة السابقة، واختر في كل مرة طالبين.
- اطلب من الطلاب أداء الحوار ثنائياً والكتب مفتوحة.
- شجع بعض الطلاب على أداء الحوار ثنائياً أمام زملائهم مشافهة.

تدريس مهارة القراءة

القراءة هي تحويل النظام اللغوي من الرموز المرئية (الحروف) إلى مدلولاتـــه. وهذا يعني أن مفهوم القراءة ليس إجادة نطق الحروف؛ وإلا لأصـــبح معظـــم العـــرب يجيدون اللغة الفارسية والأردية لأنهم يستطيعون قراءة حروفها.

وتعد القراءة مصدرا أساسيا لتعلم اللغة العربية للطالب خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدّم القراءة للطالب المبتـــدئ – الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل– بالتدرج، انطلاقاً من مستوى الحـــرف، فالكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأ وخبر / فعل وفاعل غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.

في المرحلة الأولى من تعليم مهارة القراءة، لا بد أن نضع في حسباننا بعـــض الصعوبات المتوقعة التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط صعوبات القراءة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية. ومن بين الصعوبات المتوقعة في هذا المجـــال عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت (و+ي).

مستويات القراءة:

هناك مستويان للقراءة:

- مستوى آليّ: ويتضمن عدداً من المراحل:

- الربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلـــها مـــن أصوات (مرحلة الهجاء).
- إدراك بداية ونهاية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة.
- الوصول لسرعة قراءة مناسبة حسب الأغراض
- في القراءة الجهرية، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعا لعلامات الترقيم، ومعـــاني النص.

أثبتت بعض الأبحاث، أن الإنسان عندما يقرأ، تقوم قدراته البـــصرية والذهينة بعميلة تجيمع المعاني واستبناط رسالة الكاتب مـــن أشـــكال الكلمات بوصفها وحدات متكاملة عوضاً عن تهجي الحروف.

- لاحظ: الكلمات (والذهينة – بعميلة– تجيمع – واستبناط) كتبت خطأ، ومع ذلك فأغلب القراء يقرؤونها صـــحيحة دون أن ينتبـــهوا إلى الخطـــأ المطبعي فيها؛ لأنهم لا يقرؤون تهجيا، وإنما يقرؤون صورا للكلمـــات. في مرحلة متقدمة من القراءة يلتقط العقل الكلمات على شكل صور ولـــيس على شكل حروف.

■ المستوى العقلي: وهو الهدف من القراءة، ويشمل:

- فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل.
- القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه (عن طريق المعاجم مثلاً..).
- تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة.
- فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب.
- محاكمة المحتوى.

والقراءة تعليميا نوعان :

أولا – القراءة المكثفة.

القراءة المكثفة تنمّي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقــرؤه، وتنمّـــي قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات.

والقراءة المكثّفة نوعان:

١ – القراءة الصامتة / السرية:

في القراءة الصامتة يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقرؤوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة). كما يحرص المعلم على تدريب طلابه على سرعة القراءة، مع الاهتمام بفهم ما يقرؤون.

٢ – القراءة الجهرية:

أما القراءة الجهرية فيبدأ بها الطلاب بعد القراءة السرية، وبعد أن يحقّقوا الهدف الأساس من القراءة، وهو فهم المقروء، يقرأ الطلاب جهرا ليحققوا الهـــدف الأساس من القراءة الجهرية؛ وهو صحة القراءة، وينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجـــاً مثاليّاً، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد). درِّب التلاميذ على النطق الصحيح، وعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجـــب أن تراعـــي الأداء المعبر، ووجّه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعـــاني في اعتبارها، وشجع الطلاب بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة السريعة.

الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المقروء، ولتحقيق هذا الهدف لابد من أن تكون القراءة سرية، فإذا وجد وقت بعد فهم المقروء، نحول القراءة إلى جهريـــة؛ لنحقق الهدف الثاني، وهو صحة القراءة.

وإذا اختل عند المعلم هذا التوازن بين الأهداف، فـــسيحول القـــراءة إلى جهرية في أغلب الدرس فيحقق الهدف الثاني ويضيع الهدف الأساس. فإجادة النطق له عنصر الأصوات يحققه، وإجادة الإعراب له عنصر التراكيب يحققه.

ثانيا — القراءة الموسعة.

أما القراءة الموسعة فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطالب خـــارج الصف بتوجيه من المعلم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقـــع داخل دائرة اهتمامه.

وباختصار هذه سمات كلّ من النوعين:

قراءة مكثفة:

- يدرسها الطلاب في الصف.
- عادة لا تكون نصوصها طويلة.
- يجب على القارئ أن يفهم النص فهماً دقيقاً.
- يحيط بدلالات مفرداته، ويعرف تراكيبه، ويجيد قراءته.
- تقرأ سرا وجهرا.
- هناك تحكم دقيق بما تحويه من مفردات وتراكيب.

- تكون متدرجة بدءا من معرفة الرموز الكتابية وانتهاء بقراءة النصوص الطويلة نسبيا.
- موادها ونصوصها مصطنعة.
- ينبغي للمعلم أن يعرف الجديد فيها من المفردات والتراكيب ليتم التركيز عليه.

قراءة موسعة:

- يقرؤها الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكارها داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداتها وتراكيبها، ويكتفى بالفهم العام لَها.
- تقرأ سرا غالبا.
- نصوصها طويلة غالبا.
- موادها ونصوصها أصلية، أو أصلية معدلة غالبا.

لِمَ ركزنا على الفروق بين المكثفة والموسعة، وسردنا هذه الفروق بينهما ؟

ليعرف المعلم والطالب أن المكثفة داخل المنهج، والطالب مطالب بِهـــا، أمـــا الموسعة فهي خارج المنهج، ولذا فالطالب غير مطالب بتفاصيلها.

ولقد مررنا بتجربة مع كتاب (العربية بين يديك) حيث وضع في الكتاب الثاني في آخر كل وحدة قراءة حرة (موسعة)، وفي الكتاب الثالث في آخر كل وحدة قراءة موسعة، والحرة والموسعة بمعنى واحد هنا.

وكثير من المعلمين، قبل الطلاب، تعاملوا مع هذه القراءة الحرة الموسعة كمـــا يتعاملون مع المكثفة، وذلك دليل على نقص خبرتهم في تعليم اللغـــات فخلطـــوا بـــين النوعين وسبّب ذلك صعوبات لدى الطلاب لكثرة المفردات والتراكيب التي فيهـــا، و لم يعرفوا بأنهم غير مطالبين بما فيها من تفصيل، بل بفهم الفكرة العامة والأفكار الرئيـــسية دون الوقوف على فرادى المفردات والتراكيب.

وجاء حكم هذا النوع من المعلمين على النصوص بأنها صعبة وفوق مـــستوى الطلاب؛ وعدم تمييزهم بين المكثفة والموسعة سبب لهم هذه المشكلة، وجعل الطـــلاب يحاولون معرفة كل مفردة وكل تركيب. وهذا صعب وكثير؛ لأنّ مَن أعدَّ الموســـعة لم يكن في باله — في الغالب – مستوى الطلاب، و لم يكتبها لهم، فكيف يطالبون بتفاصيل ما وضع خارج منهجهم مما لا يتّفق مع مبدأ التدرج في عرض المادة اللغوية.

وباختصار فالمكثفة وضعت مناسبة لمستوى الطلاب، وقد ضبط كل مـــا فيها، أما الموسعة فليس بالضرورة أن تكون على مستوى الطـــلاب، بـــل هـــي في الغالب فوق مستواهم، وأحيلوا إليها لتدريبهم على القـــراءة وســـرعتها والتقـــاط الأفكار الرئيسية للنصوص دون التوقف عند كل جزئية لفهمها.

إنّ تعليم القراءة يشمل معرفة الحروف ورموزها، ونطقها نطقا صحيحاً في قراءة جهرية، واستيعاب ما يقرأ وفهمه. ولكن الطرق التقليدية تغفل عادة هدف القراءة الأهمّ، وثمرتـــها، ألا وهو استيعاب المقروء وفهمه، إلى جانب الإلمـــام باســـتراتيجيات القراءة وأنواعها؛ من صامتة ومسحية وخاطفة وفاحصة وأساليب كلّ منـــها، ومـــن ثم

تحولت القراءة في الطرق التقليدية إلى درس في الأصوات وصحة النطـــق والإعـــراب، وبسبب هذا التركيز يغفل القارئ عن فهم ما يقرأ واستيعابه؛ لأن ذهنـــه منـــصرف إلى الصحة اللغوية، من نطق وإعراب. ويبدو أنّ القائمين على أمر تعليم العربية مـــن غـــير المتخصصين بعلم اللغة التطبيقي، لا يعرفون أنّ للقراءة أهدافا عامّة وأخرى خاصّة، وأنّ القراءة للمتعة تختلف عن القراءة للدراسة والعمل، ولكلّ منها أساليبه.

مراحل القراءة المكثفة

للقراءة المكثفة ثلاث مراحل هي:

١ – **ما قبل القراءة:** وفي هذه المرحلة، يتم التمهيد لدرس القـــراءة الجديـــد، بطريقتين: الأولى: مناقشة الصور المصاحبة للنص، والثانية: إجابة الطـــلاب لأســـئلة (فكر في الإجابة عن الأسئلة التالية) التي تسبق النص.

٢ – **القراءة الصامتة:** حيث يقوم الطلاب بقراءة النص ســـراً دون صـــوت، بغرض الفهم والاستيعاب.

٣ – **ما بعد القراءة:** وفيها يقوم الطلاب بحل تدريبات الاستيعاب والمفردات، بالإضافة لقراءة الطلاب الجهرية للنص.

أسس اختيار نصوص القراءة:

- أن تكون المادة القرائية جذابة وشيقة.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين اللغوي.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين الثقافي.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين العمري.
- أن تلبي حاجات الدارسين.

المواطن التي تصب في مهارة القراءة:

- في الأصوات يقرأ الطالب أحياناً.
- في الحوارات يقرأ الطالب أحياناً.
- في كثير من التدريبات يقرأ الطالب.
- نصوص فهم المقروء.

فروع القراءة وأهدافها:

- مهارة القراءة الآلية، الهدف الأساسي: الربط بين المرسوم ونطقه / قراءته.
- مهارة القراءة العقلية، الهدف الأساسي: فهم المقروء.
- مهارة القراءة السرية، الهدف الأساسي: فهم المقروء.
- مهارة القراءة الجهرية، الهدف الأساسي: إجادة النطق/ صحة القراءة.

مجالات مهارات القراءة:

١- ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.

٢- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

٣- دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهريّة.

٤- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بينها.

٥- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بِها حية في ذهنه فترة القراءة.

٦- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
٧- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.
٨- التعرف على معاني المفردات الجديدة من السياق.
٩- الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
١٠- تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهريّة.
١١- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا.[٣٩]

خطوات درس القراءة المكثّفة:

- التحية: حي الطلاب بتحية الإسلام، وتلق إجاباتهم عليها.
- إعداد السبورة: اكتب التاريخ، وعنوان الوحـــدة، أو الـــدرس، ورقـــم الصفحة.
- المراجعة: وتشمل مراجعة الواجب المترلي، إن وجد، ومراجعة الوحدة، أو الدرس السابق. تتضمن مراجعة العناصر والمهارات اللغويـــة، والمحتـــوى الثقافي.
- التمهيد للدرس: ناقش الطلاب في الصور المصاحبة للنص – إن وجدت – ، عن طريق الأسئلة، ثم اطرح عليهم الأسئلة التي تسبق الـــنص؛ ليجيبـــوا عنها مستعينين بالنص القرائي.
- المفردات الجديدة: اختر من المفردات الجديدة ما تعتقـــد أن الطـــلاب لا يفهمون معانيها عن طريق السياق، وسجلها علـــى الـــسبورة، ونـــاقش الطلاب في معانيها.

(٣٩) – انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧١ – ١٧٢

- القراءة الصامتة: وجه الطلاب لقراءة النص سراً، دون صـــوت، للفهـــم والاستيعاب.
- تدريبات الاستيعاب والمفردات: بعد القراءة الصامتة، انتقل إلى تـــدريبات الاستيعاب والمفردات.
- القراءة الجهرية: اختر بعض الطلاب، لقراءة أجزاء من النص قراءة جهرية.
- بقية تدريبات الدرس: انتقل إلى بقية تدريبات الدرس.
- كلف الطلاب بواجب مترلي.

خطوات درس القراءة الحرّة / الموسّعة:

- أعط الطلاب فكرة عامة عن موضوع النص، تحببهم في قراءته، ولا تتطرق إلى التفاصيل.
- وجه الطلاب إلى قراءة النص في البيت، وحل التدريبات، وشجعهم علـــى استخدام معجم عربي، إذا واجهوا مشكلات في الفهم.
- في حصة القراءة، اسأل الطلاب عن الصعوبات التي واجهوها، واعمل على تذليلها.
- اطلب من الطلاب حل تدريبات الاستيعاب والمفردات في الصف.
- شجع الطلاب على تلخيص أجزاء من النص.
- اختر بعض الطلاب لقراءة فقرات النص قراءة جهرية، كلّ طالـــب يقـــرأ فقرة واحدة.

مشكلة البطء في القراءة :

تعد من علامات الضعف في هذه المهارة ومن علاماتها (بتحريك الشفتين عند القراءة ، التراجع البصري ، التثبيت البصري ، التراخي بين كل مدى بصري والذي يليه إلخ). وكثيراً ما تكون هذه المشكلة منقولة من تجربة التعلم الأولى التي تلقاها المتعلم عند تعلم اللغة الأم.

نشاطات لعلاج البطء القرائي

تدريبات توسيع المدى البصري: تساعد مثل هذه التدريبات في زيادة السرعة والتخلي عن العادات القديمة. ويقصد بالمدى البصري كمية أو عدد الكلمات التي تلتقطها العين من نظرة واحدة. ومن الوسائل المعينة لتوسيع المدى البصري :

- **القراءة الموقتة:** تتم بجعل الدارسين يقرؤون تحت ضغط الوقت. ويستدعي تحقيق ذلك معرفة الوقت الملائم لإنهاء القراءة. ومن المتوقع أن يعين تحديد وقت القراءة في تحفيز الطلاب على زيادة المدى البصري ومن ثم سرعة القراءة.

- **البطاقات الومضية** : وهي بطاقات ورقية يكتب عليها كلمة أو مجموعة كلمات تعرض على الطلاب بلمحة وجيزة ثم يطلب منهم ذكر محتواها. ويتوقع من هذا التدريب أن يدرب العين على سرعة الالتقاط وتوسيع المدى البصري.

- القراءة بغرض استخراج معلومة أو معلومات محددة، أو القراءة بغرض تحديد الفكرة أو الأفكار الرئيسية .

توجيهات لتدريس القراءة:

- تنبه إلى أن الهدف الأساسي للقراءة هو فهم المقروء.
- الهدف الأساسي للقراءة الآلية هو القدرة على تهجي الحروف والكلمات.
- الهدف الأساسي للقراءة الجهرية هو صحة القراءة.
- لا تجعل صحة القراءة هدفاً أساسياً في غير القراءة الجهرية التي تعتبر ثانوية؛ فصحة القراءة في نطق الأصوات لعنصر الأصوات، وصحة الإعراب هدف التراكيب والقواعد.
- عود طلابك على سرعة القراءة مع التفكير في معنى ما يقرؤون.
- الأصل في القراءة أن تكون سرية لا جهرية.
- يُبدأ بالقراءة السرية وتدريباتها الاستيعابية، وإذا وجد وقتا بعد ذلك للقراءة الجهرية تقرأ.
- لا تقدم لهم في القراءة غير الآلية موضوعات يعرفونها تماماً، لأنّ فهم المقروء لا يتحقق بالإجابة عن أسئلة الاستيعاب، بل من معلوماتهم السابقة، ومثل القراءة في ذلك الاستماع.
- حاول معالجة مشكلة بطء القراءة لدى طلابك.

درس تطبيقي في القراءة [٤٠]

التَّدْريبُ: اِقْرَأ الفقْرَةَ، ثُمَّ ضَعْ عَلامَةَ (✔) أوْ (✖).

جَميلٌ طَبيبٌ سودانيٌّ قادمٌ منَ السّودان إلى السُّعوديَّة. جَميلٌ قادمٌ للْعُمْرَة هُوَ وَأُسْرَتُهُ عَلى طائرَة الخُطوط السّعوديَّة، الرِّحْلَةُ رَقْمُ ٤٣٤. فَقَدَ جَميلٌ حَقيبَةً كَبيرَةً، وَحَقيبَةً صَغيرَةً في مَطار جُدّةَ. في الحَقيبَة الكَبيرَة مَلابسُهُ وَمَلابسُ الأسْرَة، وفي الحَقيبَة الصَّغيرَة كُتُبٌ وَتَذاكرُ. تَكَلّمَ جَميلٌ مَعَ المُوَظَّف، وانْتَظَرَ في المَطار ثَلاثَ ساعات. أحْضَرَ المُوَظَّفُ الحَقيبَةَ الكَبيرَةَ، وَمَعَها الحَقيبَةَ الصَّغيرَةَ. ذَهَبَ جَميلٌ والأُسْرَةُ إلى مَكَّةَ، وَأَقامَ مَعَ الأُسْرَةِ في فُنْدُقٍ قَريبٍ منَ المَسْجد الحَرامِ شَهْراً. هُوَ سَعيدٌ والأُسْرَةُ سَعيدَةٌ أيْضاً.

أجب :

١ – جَميلٌ مُهَنْدسٌ سودانيٌّ.	( )	٦ – اِنْتَظَرَ في المَطارِ أرْبَعَ ساعاتٍ.	( )
٢ – جَميلٌ قادمٌ منْ ماليزيا.	( )	٧ – أقامَ جَميلٌ في فُنْدُقٍ قَريبٍ منْ مَكَّةَ.	( )
٣ – سافَرَ جَميلٌ مَعَ أُسْرَته.	( )	٨ – أقامَت الأُسْرَةُ في مَكَّةَ شَهْراً.	( )
٤ – فَقَدَ جَميلٌ حَقيبَةً واحدَةً.	( )	٩ – الأُسْرَةُ قادمَةٌ للزِّيارَة والعُمْرَة.	( )
٥ – فَقَدَ جَميلٌ تَذاكرَ وكُتُباً ومَلابِس.	( )	١٠ – فَقَدَ جَميلٌ الحَقيبَةَ في مَكَّةَ.	( )

إجراء التدريب: اِقْرَأ الفِقْرَةَ، ثُمَّ ضَعْ عَلامَةَ (✔) أوْ (✖). [٤١]

- اطلب من الطلاب أن يقرؤوا النص سرا.
- أعطهم وقتا كافيا للقراءة.
- اطلب منهم الإجابة عن الأسئلة واحدا واحدا شفهيا.

(٤٠) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.

(٤١) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.

- اطلب منهم الإجابة عن الأسئلة واحدا واحدا بوضع علامة صحيح أو خطــأ كتابيا.
- اطلب من كل طالب أن يقرأ النص جهرا، وصوب أخطاءهم.
- عوّدهم على القراءة السريعة بما يناسب مستواهم.

تدريس مهارة الكتابة

الكتابة: هي تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة. وتأتي مهـــارة الكتابـــة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة. وللكتابة ثـــلاث مراحل:

المرحلة الأولى: التدريب على رسم الحروف:

ويحتوي على المهارات الآلية (الحرّكية) الخاصة برسم حروف اللغـــة العربيـــة، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل:

- الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن فوق إلى تحت.
- رسم الحروف وأشكالِها.
- تجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة.
- (ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة.
- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.
- الهمزات....
- الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) .
- الحروف التي يتصل بعضها ببعض.
- تلك التي تتصل بحروف سابقة لَها، ولا تتصل بحروف لاحقة.
- رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته.
- رسم همزات القطع والوصل أو عدم رسمها.
- علامات الترقيم.

وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها- أحياناً - لبساً، أو غموضاً في المعنى.

عند عرض مهارة الكتابة ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية.

ينبغي- عندما يبدأ طلابك في عملية النسخ- أن يقوموا بذلك تحت إشرافك المباشر، وينبغي أن يقلدوا نموذجاً أمامهم، وأن ينظروا دائماً إلى النموذج المقدم، وليس إلى ما كتبوه على طراز النموذج حتى لا يتأثروا بالطريقة التي نسخوه بها. ومن أهم معايير الحكم على حسن الخط: الوضوح والجمال، والتناسق، والسرعة النسبية.

من المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم بكتابة الجمل القصيرة.

المرحلة الثانية / التعبير المقيد:

مرحلة وسطى تربط بين مرحلة رسم الحروف والتعبير الحرّ، وهذه هي مرحلة التعبير المقيد أو الموجّه، ومن تطبيقاته: وصف الصور...

المرحلة الثالثة / التعبير الحر:

يترك للطالب فرصة أن يحوّل أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عمّا يريد قوله، مع احترام رأيه، وهذه مرحلة عقلية. ومن أمثلته: الكتابة حول الإجازات وما يفعل فيها...

وهناك تعبير كتابي متقدم كتابة فنية. ويطلب من الطلاب الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها ؛ لأننا لا نهدف إلى معرفة حصيلتهم من المعلومات ، وإنما نهدف إلى تدريبهم على أن يصوغوها مكتوبة بطريقة صحيحة، كما مر.

عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لإشباع رغبة الطلاب في التعرف على الشكل المكتوب للكلمة العربية. وبعد هذه المرحلة الأولية ينبغي البدء تدريجيا بتعليم الكتابة في شقها الثاني الإبداعي، ولكنّ كثيرا من الطرق القديمة والتقليدية تغفل هذا الجانب، وتقصر اهتمامها على الشقّ الأول الآلي من الكتابة، وفي هذا خلل ظاهر، فالأصل الاهتمام بالشقين معاً؛ بدءا بالآلي، وانتهاءً بالإبداعي.

ومن مجالات مهارات الكتابة:

١. مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.
٢. سرعة الكتابة وسلامتها من الأخطاء.
٣. مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
٤. تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً كتابياً صحيحاً ووافيا.

٥. استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.
٦. ترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.
٧. صياغة رسالة يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.
٨. وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفاً دقيقا، وكتابته بخط مقروء.[٤٢]

في مهارتي الكلام والكتابة يُدرَّب الطالب على الكلام والكتابة، فمـــا دور المعارف والمعلومات؟

الأصل أن يكون التركيز على كيفية عرض الطالب للمعلومات شفويا أو كتابيا، لا كمية المعلومات؛ لذلك ينصح المعلم ومعدّ الكتاب بأن لا يطلبوا من الطلاب الحديث أو الكتابة في موضوع تنقصهم فيه المعرفة والمعلومات؛ لأن التعثر الذي يحصل لهم سيكون بسبب نقص المعلومة لا بسبب ضعف الكفاية اللغوية. وباختصار فنحن نقيس المقدرة اللغوية والكفاية اللغوية، لا كمية المعلومات.

وبالمقابل، ينبغي ألا تكون موضوعات القراءة والاستماع سهلة جداً، فهاتـــان المهارتان على عكس ما مضى في مهارتي الإنتاج، فإذا وضعنا نصاً للاستماع أو للقراءة حول موضوع سهل جدا يعرفه الطالب من خبراته، ثم سألناه أسئلة اســتيعابية، فقـــد يجيبنا، لا من فهمه للمسموع أو المقروء، بل من خبرته وذاكرته، وهنا لا يتحقق الهدف

(٤٢) – انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧٢ – ١٧٣

من النص المسموع أو المقروء، ولكن يمكن أن يكون هذا السهل صـــالحاً إذا لم تكـــن الأسئلة مباشرة، أو كان في النص حوار وتصحيح.

كيف تقيّم الأداء الكتابي لطلابك ؟

انطلاقاً من أنّ الأصل في الكتابة أنه تحويل الفكر إلى لغة مكتوبة تحمل المعاني الهدف؛ لذلك يجب أن يعتمد التقييم على مدى أداء هذا الهدف بالدرجة الأولى وليس جودة الرسم.

ويمكن اعتماد الجدول المقترح التالي لتقييم النصوص المكتوبة:

وضوح الأفكار و ثراؤها	٪ ٧٠
القواعد	٪ ١٠
الإملاء وعلامات الترقيم	٪ ١٠
جودة الخط و إخراج النص	٪ ٥
ثراء المفردات	٪ ٥

والأخطاء الكتابية نوعان:

أخطاء يشترك فيها أهل اللغة ومتعلموها، مثل الخطأ في كتابة الألـــف اللينـــة في الآخر، وكتابة الهمزات المتوسطة، وكتابة ما ينطق ولا يكتب، أو ما يكتب ولا ينطـــق، وأخطاء يغلب وقوعها من متعلمي اللغة، مثل الأخطاء الناتجة عن الخطأ في النطق، أو في عدم المعرفة ببنية الكلمة.

معالجة الأخطاء الكتابية معتمد أساسا على المستوى اللغوي:

- عند المبتدئين لا يعالج في أول الطريق إلاّ الخطأ في رسم الحروف العادية.
- إذا كان السبب ناتجا عن الخطأ في النطق، أو عن نقص في معرفة البنية التركيبية الأساسية، فعالج السبب بما يناسب المستوى اللغوي.
- إذا احتاج علاج الخطأ إلى مرحلة متقدمة من المعرفة بقواعد اللغة، فاكتفِ بالتصحيح دون الشرح والتفصيل.
- إذا كان الخطأ في قاعدة شاذة، ولا يؤثر في وصول الرسالة، فاتركه مؤقتاً.
- جمال الخط ليس ضرورياً في المرحلة المتقدمة (فالخط ما قرئ).
- وعلى العموم، فإن الخطأ الذي لا يعيق وصول رسالة الكاتب لا يُبَالَغ في تصحيحه، وأما ما يعيق وصول الرسالة فإن تصحيحه ألزم.

توجيهات لتدريس الكتابة:

- الكتابة الآلية مرحلة أولية، ويجب أن ينتهي الاهتمام بِها بعد السيطرة عليها، لينتقل الاهتمام إلى الكتابة العقلية.
- الهدف الأساسي للكتابة العقلية هو وصول رسالة الكاتب؛ لذا لا ينصب اهتمام المعلم إلى الصحة الإملائية فقط.
- اختر موضوعات الكتابة العقلية (التعبير الحر) ممّا يعرفه الطلاب، ولا تنقصهم المعلومات عنه. ومثل الكتابة في ذلك الكلام.

درس تطبيقي في الكتابة [43]

التدريب (**١**): مر بقلمك.

- ر ر ر ر ر ر ر
- ز ز ز ز ز ز ز
- و و و و و و و

التدريب (**٢**): مر بقلمك.

- رأس رأس رأس رأس رأس رأس
- تركي تركي تركي تركي تركي تركي
- زينب زينب زينب زينب زينب زينب

التدريب (**٣**) انسخ.

- ر ـــ ـــ ـــ ـــ
- ز ـــ ـــ ـــ ـــ
- و ـــ ـــ ـــ ـــ

التدريب (**٤**) انسخ.

- عزيز ـــ ـــ ـــ ـــ
- موز ـــ ـــ ـــ ـــ
- رأس ـــ ـــ ـــ ـــ

التدريب (**٥**) صِلْ بَيْنَ الحُروفِ، لِتُصْبِحَ كَلِمَةً.

- ١- أ هــ ل ◄ ....
- ٢- ج ب ا ل ◄ ....

(٤٣) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

التدريب (**٦**) صِفْ الصُورَةٍ في ثَلاثِ جُمَلٍ.

- ١ –...
- ٢ –...
- ٣ –...

إجراء التدريبات: [٤٤]

إجراء التدريبين: (**١ – ٢**) مر بقلمك.

- اقرأ الحروف الثلاثة/ الكلمات الثلاث.
- اطلب منهم الإعادة بعدك.
- قل للطلاب: مر بقلمك على الحروف / الكلمات المكتوبة باللون الخفيف.
- راقب طلابك، وتأكد من أنهم يكتبون من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل.

إجراء التدريبين: (**٣ – ٤**) انسخ.

- اطلب من الطلاب قراءة الحروف الثلاثة/ الكلمات الثلاث.
- قل: انسخ كل حرف من الحروف الثلاثة / كل كلمة من الكلمات الثلاث أربع مرات.
- راقب طلابك، وتأكد من أنهم يكتبون من اليمين إلى اليسار، ومن الأعلى إلى الأسفل.

(٤٤) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

إجراء التدريب (٥): صِلْ بَيْنَ الحُروفِ، لِتُصْبِحَ كَلِمَةً.

- اطلب من الطلاب وصل الحروف.
- اطلب منهم قراءة الكلمات بعد ذلك.
- راقب طلابك أثناء الكتابة.
- صحح أخطاءهم أولاً بأول.
- اطلب منهم هجاء الكلمات السابقة فردياً، والكتب مغلقة.

إجراء التدريب (٦): صِفْ الصُورَةٍ في ثَلاثِ جُمَلٍ.

- وجه الطلاب إلى وصف الصورة شفهيا، وساعدهم بالأسـئلة، إن كـانوا في حاجة إلى ذلك.
- اختر بعض الطلاب، لوصف الصورة شفهياً.
- بعد أداء التدريب شفهياً، اطلب من الطلاب كتابة الجمل.
- مر على الطلاب في أماكنهم، وصحح إجاباتهم.
- اختر بعض الطلاب لقراءة ما كتبوه.

الباب الخامس

- تدريس المبتدئين
- التدريبات اللغوية
- من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تدريس المبتدئين

إنّ تدريس المبتدئين يحتاج إلى مهارات خاصة وقدر من المعرفة بعلم الـــنفس؛ والعمل مع المبتدئين يحتاج إلى الصبر، وهو ممتع شائق، لأن مقدار الحمـــاس والدافعيـــة يكون لديهم في أعلى مستوياته عادة، وخاصة لدى المبتدئين الحقيقيين، حيث يتقـــدمون بسرعة ملحوظة يمكن قياسها. لكن بعض المبتدئين قد تعوزهم الثقة بعد عدة محـــاولات غير موفقة للتعلم، ونقصد بهم المبتدئين الوهميين، ومن ثم يمكن أن يصابوا بالإحباط بكل سهولة.

وهناك آخرون من المبتدئين لديهم أفكار راسخة حول الطريقة التي يـــودون تعلم اللغة بِها؛ فمنهم على سبيل المثال من يعتقد أن حفظ المفردات كفيل أن يقوده إلى تعلم اللغة، كما أن كبار السن من المبتدئين يحسبون دائماً أنّهم لا يستطيعون تعلم اللغـــة بالسرعة والكفاءة اللتين يتعلم بِها الصغار، وهذا ليس حقيقياً.

معظم المتعلمين من المبتدئين في صفوف اللغة– سواءً أكانوا من الصغار أم من الكبار– تكون ذاكرتهم في اللغة الأجنبية ضعيفة، فهم يحتفظون بالمعلومة لفترة محدودة جداً، وبعدها ينسونها، وهناك نسبة ضئيلة منهم لديها ذاكرة قوية. ومن ثم إذا أجريت تدريباً شفوياً مع إجاباته، فمن الأفضل أن تكتب الإجابات باختصار على السبورة، في المرحلة الأولى من تعليم اللغة ،خاصة إذا أردت من الطلاب أداء التدريب كتابة فيما بعد.

تعدّدت الاتجاهات في كيفية البدء مع المبتدئين في تعلم اللغة، وأبرز هذه الاتجاهات :

- الاتجاه التقليدي القديم : والذي يبدأ بتعليم حروف الهجاء مع الحركات، ثم بكيفية كتابة هذه الحروف ووصلها لتكوين الكلمات.
- والاتجاه الحديث : المعتمد على البدء بالحوارات.

ولكل واحد من هذين الاتجاهين فلسفته وحججه واعتراضاته على الآخر، وهذا مثال لكيفية السير في كلا الاتجاهين :

١ – البدء بالحروف ثم الكلمات :

أَ إِ أُ أْ أٌ إٍ أً   بَ بِ بُ بْ بٌ بٍ باً...

أ		
أكل	سأل	قرأ
أخذ	دأب	بدأ
أسد	رأس	صدأ
أرنب	فأس	ملأ
أدب	كأس	سبأ

ب		
بدر	نبع	كسب
بيت	قبر	باب
بركة	كبر	كتاب
بشرة	ثبت	كتب
باذنجان	حبر	عيب

٢ – البدء بالحوارات :

– السلام عليكم – وعليكم السلام

– ما اسمك؟ – اسمي عمر

- من أين أنت ؟ - أنا من مكة.
- كيف حالك ؟ - بخير – والحمد لله.

❖ **فأصحاب الاتجاه الأول** :

- يرون البدء بالجزء ثم التدرج إلى الكل.
- ويتساءل كثير منهم عن إمكانية البدء بالحوار مع المبتدئين تماما ممّن لا يعرف حروف العربية، ويقولون كيف يعرف المتعلم الحوار مثل: السلام عليكم - وعليكم السلام... وهو لا يعرف قراءة حروف المبادلة ولا كتابتها ؟

❖ **وأصحاب الاتجاه الثاني** :

- يرون البدء بالكل ثم التحول لمعرفة الأجزاء لاحقاً.
- ويرون أن أصل اللغة لا يرتبط بالقراءة والكتابة.
- ويرون أنّ أساس المشكلة لدى الاتجاه الأول يكمن في ربطهم تعلم اللغة بالرسم قراءة وكتابة؛ والحوار في أصله استماع فكلام، ولا يلزم فيه النظر إلى المكتوب، وترتيب القراءة والكتابة في تعليم اللغة متأخر، والإنسان يكتسب لغته الأم دون الحاجة إلى الرسم والقراءة والكتابة، وهكذا يبدأ تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
- ويرون أن من أسباب التصور الخاطئ عن دور الحوار عدم إدراك الطريقة الصحيحة لتدريسه، وظنوه يقرأ ليحفظ، والطريقة الصحيحة هي التي تجعل الدارس ينغمس في اللغة الهدف، ويتقمص شخصية أصحاب الحوار، ويؤديه تلقائيا وعن وعي بالدور، لا مجرد سرد لحفظه.

- ويرون أنّ من عيوب الطريقة القديمة :

✓ أنّها تستغرق وقتاً طويلاً قبل الدخول في تعلم اللغة الفعلي.

✓ وأن العدد الكبير من المفردات التي جلبت لبيان كيف يكتب الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، يثقل كاهل المتعلم و لم تبن على مبدأ الشيوع.

✓ وأن الدارس لا يستفيد منها باعتبارها مفردات تعليمية ؛ حتى وإن عرف معناها بالصور أو بغيرها ؛ فإنه لا يستخدمها ولا يدرب على استخدامها.

✓ فهي مفردات خاملة، ومع مرور الزمن تنسى تماماً، كما يرون أن الاتجاه الصحيح لتعليم اللغات الحية هو الذي يعتمد الحوار مدخلاً لتعليم اللغة.

" القاعدة البغدادية " و " القاعدة النورانية " ونحوهما :

وهاتان القاعدتان وأمثالهما تلتقيان إلى حد كبير مع الاتجاه الأول الذي يبدأ بالحروف ثم بالكلمات، وتستخدمان غالباً للقراءة والكتابة في الكتاتيب وحلقات تعليم القرآن الكريم، ودورهما في هذا التعليم لا بأس به، ولكن من تعلم بهما قد يجيد تلاوة القرآن الكريم بل حفظه، ولكنه قد لا يعرف العربية، فهما علمتا القراءة و لم تعلما اللغة، ولو تعلم أصحابها بالطريقة الصحيحة لجمعوا بين قراءة القرآن وفهم معناه بعد تعلم اللغة.

و لم أرَ في عيوب الناس عيبا كنقص القادرين على التمام

إذن دورهما جيد لقراءة القرآن لا لتعلّم اللغة.

دور الحوار في تعليم اللغة:

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه: غاية لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستـــها في التعبير والاتصال. وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، باعتبارها كلاً لا يتجزأ، كما أنّ دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

من سمات الحوار:

- جُمَلُه قصيرة.
- يحكي المواقف اليومية الحقيقية.
- قابل للمحاكاة والتطبيق.
- جمله قد لا تكون مترابطة مما يتيح لمعد الكتاب حرية اختيار المفردات والتراكيب.
- يخدم الجانب الاتصالي للغة.
- الجانب التشويقي فيه كبير.
- استخدامه يشعر الدارس بتقدمه في تعلم اللغة.
- يتيح للدارس ممارسة ما تعلم فعليا خارج الصف.

درس تطبيقي في الحوار [45]

الحوار:

خالِد: السَّلامُ عَلَيْكُم.

خَليل: وَعَلَيْكُمُ السَّلام.

خالِد: اِسْمي خالِد، ما اسْمُكَ ؟

خَليل: اِسْمِي خَليل.

خالِد: كَيْفَ حالُكَ ؟

خَليل: بِخَيْرٍ، وَالحَمْدُ لِله.
وَكَيْفَ حالُكَ أنْتَ ؟

خالِد: بِخَيْرٍ، وَالحَمْدُ لِله.

خطوات عرض الحوار: [46]

- التحية: حي الطلاب بتحية الإسلام، وتلقّ إجاباتهم عليها.
- إعداد السبورة: اكتب التاريخ، وعنوان الوحـــدة، أو الـــدرس، ورقـــم الصفحة.
- المراجعة: وتشمل مراجعة الواجب المترلي، إن وجد، ومراجعة الوحـــدة، أو الدرس السابق، وتتضمن المراجعة العناصر والمهارات اللغوية، والمحتوى الثقافي.

(٤٥) – انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٤٦) – انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

- التمهيد للدرس: ناقش الطلاب في الصور المصاحبة للحوار، عن طريـــق الأسئلة.
- المفردات الجديدة: اختر من المفردات الجديدة، ما تعتقد أن الطـــلاب لا يفهمون معانيها عن طريق السياق، وسجلها على الـــسبورة، ونـــاقش الطلاب في معانيها.
- الاستماع والكتب مغلقة: اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، والاستماع جيداً. أدر التسجيل، أو أدّ الحوار.
- الاستماع والكتب مفتوحة: اطلب من الطلاب فتح الكتب، والاستماع جيداً وأدر التسجيل، أو أدّ الحوار.
- الاستماع والإعادة: اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، وإعادة الحـــوار بعدك جماعياً، ثم قسم الطلاب إلى مجموعات، واطلب من كل مجموعـــة أن تؤدي جزءاً من الحوار. اختر بعد ذلك طالبين، لأداء الحوار ثنائياً.
- اطلب من الطلاب أداء الحوار جماعياً، وعن طريق المجموعات، وثنائيـــاً والكتب مفتوحة.
- اطلب من الطلاب أداء الحوار جماعياً، وعن طريق المجموعات، وثنائيـــاً والكتب مغلقة.

ماذا تفعل في صف به خليط من المبتدئين الحقيقيين والمبتدئين الوهميين ؟

قلما يخلو صف من خليط من الطلاب المبتدئين الحقيقيين وآخرين من المبتدئين الوهميين، غير الحقيقيين. فإذا قابلتك مثل هذه المشكلة، ننصحك بألا تجعل المبتدئين الوهميين يستأثرون باهتمامك ولا بمعظم وقت الدرس، وفي الوقت نفسه حاول أن لا تفقدهم خاصة إذا ظنوا أن البرنامج في غاية السهولة. شجعهم على التركيز على

جوانب يمكن أن يطوروا فيها مهاراتهم (كالنطق على سبيل المثال)، ولا تدعهم يظنون أنهم ملمون بكل شيء، ويمكنك الاستفادة منهم — أو من بعضهم- في معاونة أقرانهم الآخرين، وستجد أن تفوقهم على المبتدئين الحقيقيين سرعان ما يتلاشى مع تقدمك في البرنامج.

ماذا تفعل إذا لم يتمكن طلابك من أداء الحوار أداء صحيحا ؟

إذا كان الحوار طويلا، أو رأى المعلم أنّ الدارسين يصعب عليهم أداؤه دون النظر إلى الكتاب في نِهاية الدرس يمكن أن يعالج ذلك بأحد طريقين أو بهما معاً، والطريقان هما:

- تقسيم الحوار إلى أكثر من قسم، فإذا أجادوا القسم الأول انتقل إلى القسم الثاني، وهكذا، فإذا أجادوا آخره طلب منهم أداء الحوار كاملا.
- يضع أمامهم بعض الصور التي تقودهم إلى تذكر مبادلات الحوار مرتبة.

مراعاة المستوى اللغوي

من الضرورة عند التحدث إلى الطلاب، أو شرح درس لهم مراعاة المستوى اللغوي، الذي وصلوا إليه؛ فالمستوى اللغوي الذي تتحدث به لطالب مبتدئ، يختلف عن المستوى اللغوي الذي تتحدث به إلى طالب متوسط، أو متقدم. فعليك أن تختار مفردات قد ألفها طلابك، وتراكيب لغوية وقوالب نحوية درسوها.

أمّا استعمال مفردات صعبة، أو تراكيب معقدة، فقد يفقدك التواصل مع طلابك، وهذا يؤدي إلى عدم الاستجابة المرجوة. ومن هذا القبيل أيضاً السرعة التي

تتحدث بها إلى طلابك، فينبغي التحكم في السرعة، التي تنطق بها العبارات، فتكون وسطاً بين السرعة العالية، والبطء الشديد.

وهذه بعض التوجيهات لتدريس المبتدئين:

- ابدأ بالسهل الشائع.
- صغ تعليمات الدروس والتدريبات بأوضح عبارة وأسهلها، بل اكتفِ بالرمز إن وجد، وأعط مثالا.
- اجعل كتابك أو طريقتك تسير على نظام هندسي محدد وموحد بقدر الإمكان؛ ليكتسب الطالب استراتيجيات معيّنه تساعده على الأداء الأمثل.
- حاول ألا تعلم أكثر من شيء واحد في الوقت نفسه.
- حاول أن تقود طلابك إلى أداء التدريبات أداء صحيحا، ولا تجعل التدريبات تتحول إلى اختبارات.
- علّمهم ما يمكن تعليمه لا ما ينبغي تعلمه.
- شجع طلابك على ممارسة اللغة، واجعل لدورهم نصيب الأسد من الدرس.
- لا يشغلك الجيدون عمّن هم أقل منهم.
- بيّن المعنى دون أن تدخلهم بما هو أصعب؛ فتجمع عليهم بين الصعوبتين.
- اعرض المفردات الجديدة بتراكيب قد تعلموها، واعرض التراكيب الجديدة بمفردات قد تعلموها، ويستثنى من ذلك الدرس الأول؛ حيث لا مناص.
- ابدأ بالحوار، وشجع طلابك على تقمص شخصياته وأدائه أداء صحيحا.

التدريبات اللغوية[٤٧]

تعدّ التدريبات ضرورية ؛ فالمتعلم يراد له أن يكتسب مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب ومران، وما لم تكثف التدريبات لا تتحقق السيطرة على اللغة، فمتعلّم اللغة ليس مجرّد متلقٍّ لمعلومات ولمعارف فيكفيه ما يستقبل من المعلّم في عرضه لدرسه أو تقديمه له، بل لا بدّ من أن يتدرّب المتعلّم على ذلك لينغمس في اللغة ولتثبت في ذهنه ولتجري على لسانه وقلمه؛ وهنا تبدو أهمية التدريبات اللغوية في حمل المتعلّم على ممارسة اللغة . والتدريبات اللغوية الحديثة بصورة عامة تنقسم إلى **ثلاثة أقسام رئيسية** هي:

- ❖ التدريبات الآلية.
- ❖ تدريبات المعنى.
- ❖ التدريبات الاتصالية.

ويقوم التقسيم السابق على المعايير التالية:

١ – السلوك النهائي المتوقع من الدارس.
٢ – درجة التحكم في الاستجابة.
٣ – الأسلوب التعليمي المستخدم في التدريب.
٤ – معيار اختيار الاستجابة.

(٤٧) – د. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة ، ص ص ٥١٤ – ٥٢٨

أ – التدريبات الآلية:

هي التدريبات التي يتم فيها التحكم التام في استجابة الدارس، بحيث تكون هناك استجابة واحدة، هي الاستجابة الصحيحة، التي على الدارس أن يأتي بِها. ولأن التحكم كامل في استجابة الدارس، فهو في غير حاجة لفهم المعنى، كما أنه يستطيع أداء العمل بشكل صحيح، وإن لم يكن منتبها في أثناء التدريب.

وتعتبر تدريبات الاستبدال نموذجاً لهذا النشاط الآلي، حيث يقوم الدارس في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية، بناء على المثيرات التي يتلقاها من المدرس، أو الشريط أو الكتاب، أو عن طريق الصورة أو الأشياء المحسوسة.

ويوضح المثال التالي، هذه الآلية التي تتسم بِها تدريبات الاستبدال.

هل عندكم شـــــاي ؟	(مـــاء)
هل عندكم... ؟	(قهوة)
هل عندكم... ؟	(عصير)
هل عندكم... ؟	(حليب)
هل عندكم... ؟	(ثلـــج)
هل عندكم... ؟	(شاي)
هل عندكم... ؟	

فالدارس في مثل هذا التدريب الآلي، يعيد النمط أو البنية التي يقدمها المدرس، وكل ما يفعله هو إجراء تعديل منتظم في آخر الجملة، بناء على المثيرات التي يتلقاها.

وتعتبر تدريبات الإعادة والترديد نموذجاً آخر لهذا النشاط الآلي، كما يتضح من المثال التالي:

استمع جيداً ثم أعد الجمل التالية:

أنـــــا أكتب التقرير الأسبوعي.
نحـــن نكتب التقرير الأسبوعي.
هـــو يكتب التقرير الأسبوعي.
هـــي تكتب التقرير الأسبوعي.
أنتَ تكتب التقرير الأسبوعي.

إن كل ما يقوم به الدارس في مثل هذا التدريب هو الاستماع جيداً إلى المدرس أو الشريط، ثم الترديد بعده. ويستخدم هذا النوع من التدريبات الآلية عادة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، لسهولة أدائه، إذ إن الدارس لا يأتي بشيء من عنده. وتفيد تدريبات الإعادة في عرض الخصائص الصوتية للغة الأجنبية، وتســاعد الدارس على اكتساب النطق السليم، والسيطرة على الأبنية النحوية.

ويعتبر تدريس الحوار، نوعاً من تدريبات الإعادة الآلية، فالدارس يستمع إلى جمل الحوار، بصورة كافية، تمكنه من تمثل خصائص اللغة الأجنبية، ثم يأخذ في إعادة جمل الحوار خلف المدرس أو الشريط.

إن الهدف النهائي المتوقع من التدريبات الآلية، هو سيطرة الدارس على النمط بشكل تلقائي، وهذا الهدف الذي تسعى التدريبات الآلية إلى تحقيقه يتصل بمفهوم أن

اللغة نوع من العادة والسلوك، وهو المفهوم الذي نادت به مدرسة سكنر السلوكية، التي تدعى بأن التعلم يقوم على النظرية الشرطية ويتحقق عن طريق التعزيز الفوري، وتغذية الدارس بالاستجابة الصحيحة ويتم التعلم في هذا النوع من التدريبات عن طريق القياس، والنقل المطابق للأنماط.

ومن الواضح أن التدريبات الآلية تتعلق بالمستوى الآلي من تعلم اللغة، وتؤدى بالدارس في أحسن حالاتها إلى السيطرة على المهارة اللغوية، لا الكفاية الاتصالية. ويجب أن نشير هنا إلى أن التدريبات الآلية نشاط ضروري ومهم في تعليم اللغة الأجنبية، وعلى المدرس أن يضع في اعتباره – وهو يقدم هذه التدريبات– أن الدارس يستطيع أداءها بنجاح، وإن لم يفهم محتواها. ومن هنا ينبغي التأكد بصورة مستمرة من أن الدارسين يؤدون تلك التدريبات مع الفهم لمحتوياتها.

وهناك عدة وسائل تساعد المدرس على ذلك، كأن يسأل الدارسين عن معاني الكلمات أو العبارات أو الجمل، التي يتوقع أنهم لا يفهمون معانيها، ولكي نساعد الدارسين على الفهم، يستحسن استخدام الصورة، بشكل منتظم في تدريبات الأنماط.

لقد وُجِّه نقد عنيف في الفترة الأخيرة للتدريبات الآلية، التي تبنتها الطريقة السمعية الشفهية، ورغم أن ذلك النقد صائب في كثير من جوانبه، إلا أن الدعوة إلى الاستغناء عن تلك التدريبات نهائياً أمر غير سليم. ذلك أن التجربة أثبتت أهمية تلك التدريبات، بخاصة في المرحلة الأولى من تعليم اللغة، حيث تساعد الدارس في السيطرة على أنماط اللغة الأساسية.

ورغم أهمية هذا الدور الذي تقوم به التدريبات الآلية، نرجو أن ننبه إلى أن الدارس، إذا اكتفى بتلـــك التدريبات، فلن يصل أبداً إلى مرحلة التعبير عن أفكاره وعالمه الخاص. ولكي يتحقق هذا الهدف ، يجب أن يتلقى الدارس بالإضافة إلى التدريبات الآلية، أنواعاً أخرى من التدريبات، وبخاصة تدريبات المعنى، وتدريبات الاتصال.

ب – تدريبات المعنى:

في تدريبات المعنى، لا يزال هناك نوع من التحكم في استجابة الدارس، إلا أن الدارس في هذه التدريبات يمكنه، التعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة، وهي في هذا تختلف عن التدريبات الآلية التي تخلو تماماً من عنصر الاختيار.

وتختلف تدريبات المعنى عن التدريبات الآلية كذلك من الناحية الإجرائية، فالأولى تؤدى فردياً فقط، أما التدريبات الآلية، فيمكن أداؤها فردياً وجماعياً، وفي مجموعات صغيرة.

ومن الفروق المهمة بين تدريبات المعنى، والتـــدريبات الآليـــة، أن الـــدارس لا يستطيع أداء تدريبات المعنى بشكل صحيح، ما لم يكن على معرفة كاملة بطبيعة البنيـــة النحوية، وبالمعنى المعجمي الذي تحتوي عليه.

أما التدريبات الآلية فيستطيع الدارس أداء كثير منها بشكل جيد، وإن جهـــل المعنى كما تقدم.

عند تقديم أسئلة المعنى يجب أن يقوم المدرس بطرح السؤال أولاً، ثم يختار بعـــد ذلك الدارس الذي سيقوم بالإجابة، وبهذا الأسلوب يطمـــئن المـــدرس إلى أن جميـــع الدارسين، يتابعون الأسئلة.

وخير مثال لتدريبات المعنى، تدريبات السؤال والجواب، التي تستخدم عادة في التدريب على فهم المقروء، وفهم المسموع، والمثال التالي يوضح هذا النوع من التدريبات:

نـــــص:

" حضر السيد فريد من السودان إلى القاهرة، درس اللغة العربية في جامعة القاهرة، وبعد الدراسة رجع إلى السودان، وهو الآن موظف كبير في الخرطوم " .

أسئلـــة:

١ – من أين السيد فريد ؟

٢ – أين درس ؟

٣ – هل حصل على شهادة جامعية ؟

٤ – هل هو طالب الآن ؟

وتعتبر تدريبات الاستيعاب والفهم جزءاً من تدريبات المعنى.

إن الاستجابة المتوقعة في تدريبات المعنى معروفة للمدرس، مثلها في ذلك مثل الاستجابة المتوقعة في التدريبات الآلية، ففي كلا النوعين من التدريبات يجب على الدارس أن يصدر استجابة بعينها، وهي استجابة يعرفها المدرس مسبقاً. والفرق الوحيد

بين الاستجابة في تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، أنها في الأولى تتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة، أما في الثانية، فتأتي في شكل واحد، هو الشكل الذي يقدمه المدرس.

وتتم تغذية الدارس في تدريبات المعنى بالمعلومات التي عليه أن يأتي بِها في استجابته، من عدة مصادر، مثل المواد المقروءة والمسموعة، وقد يستمدها من المدرس، أو من الموقف المحيط به، أو من البيئة التي يعيش فيها في الصف، وخارجه... إلخ.

وبناء على ما تقدم نستطيع القول، بأن تدريبات المعنى، تقوم على ركنين هما:

١ – معرفة المعنى المعجمي للكلمات.

٢ – معرفة البنية النحوية التي تحتوى على الاستجابة.

وفي بعض الحالات، يتخذ تدريب المعنى صورة جملة يقولُها المدرس، ثم يسأل الدارسين عن محتواها، وقد يتولى الدارسون طرح الأسئلة بأنفسهم، كالمثال التالي:

م – صلى آدم الجمعة في المسجد الكبير.

ط ١– أين صلى آدم ؟

ط٢ – صلى آدم في المسجد الكبير.

ط٣ – ماذا صلى آدم في المسجد الكبير ؟

ط٤ – صلى الجمعة.

ط٥ – من صلى الجمعة في المسجد الكبير ؟

ط٦ – آدم.

وعند تقديم أسئلة المعنى للدارسين، يجب أن يقوم المدرس بطرح السؤال أولاً، ثم يختار بعد ذلك الدارس الذي سيقوم بالإجابة، وبهذا الأسلوب يطمئن المدرس إلى أن جميع الدارسين، يتابعون الأسئلة.

وكما ذكرنا فيما سبق، فالإجابة عن تدريبات المعنى تكون فردية، ومن الخطأ أن يسمح للدارسين بالإجابة في وقت واحد، كما يحدث في التدريبات الآلية، وذلك لأن تدريبات المعنى ليست كاملة الآلية، بل فيها شيء من الاختيار، وهو الذي يؤدى أحياناً إلى اختلاف الدارسين في اختيار النمط، الذي يحمل إجاباتهم.

ومن الأفضل ألا يكتفي المدرس في تدريبات المعنى، بإجابة دارس واحد، ولو كانت إجابته صحيحة، بل عليه أن يعطي الفرصة لدارس آخر، أو أكثر حتى يستخدم الدارسون، أنماطاً مختلفة من التعبير. ويستحسن أن تكون صيغة الأسئلة في تدريبات المعنى غير مطابقة لعبارات النص، حتى لا تكون إجابات الدارس آلية منقولة من النص دون فهم، كما يحدث في التدريب الآلي، حيث يقوم الدارس بنقل الإجابة حرفياً من النص، ودون تعديل، كما في المثال التالي:

نص:

ذهب كريم مع بعض أصدقائه إلى المطار، واستقبلوا صديقاً لهم. حضر هذا الصديق – واسمه محمود– من الشرق الأوسط، إلى أمريكا، لدراسة اللغة الإنجليزية والتاريخ. ذهب كل الأصدقاء لزيارة كريم وعائلته. أعدت بنت كريم القهوة العربية للزائرين، شربوا القهوة العربية، واستمعوا بعد ذلك للأخبار.

أسئلـــة:

١ – من أين حضر محمود ؟

٢ – إلى أين ذهب الأصدقاء ؟

٣ – لماذا حضر محمود إلى أمريكا ؟

فالدارس في مثل هذا التدريب يقوم بنقل العبارات والجمل نفسها، دون تعديل، وبهذا يتحول تدريب المعنى إلى تدريب آلي. والأفضل من هذا الأسلوب، تقديم أسئلة المعنى في أنماط تختلف عن تلك التي ترد في النص، وبذلك نطمئن إلى أن الدارس يجيب عن فهم.

جـ: التدريبات الاتصالية:

الهدف من التدريبات الاتصالية أن تمكّن الدارس من تحدّث اللغة الأجنبية بشكل عادى وأن تجعله قادراً على فهم ما يسمع دون خطأ، وبهذا يتحقق الاتصال بينه وبين أهل اللغة. ولا تخضع استجابة الدارس في التدريبات الاتصالية، لأي نوع من أنواع التحكم، إذ إنّ الدارس حرّ في أن يقول ما يشاء، كيفما شاء.

وهناك فرق كبير بين التدريبات الاتصالية من ناحية، وتدريبات المعنى والتدريبات الآلية من ناحية أخرى، يتمثل في أنّ الدارس يأتي في التدريبات الاتصالية بمعلومات جديدة، فهو يتحدث عن نفسه، وعالمه الخاص: ماذا فعل، وماذا سيفعل، وفيما يفكر. ومهما تكن إجابة الدارس، فهي أمر جديد، لا يستطيع المدرس أن يتنبأ به

مسبقاً، وهذا يختلف عما يحدث في تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث لا يأتي الدارس بمعلومات جديدة من عنده.

ويستغرق أداء التدريبات الاتصالية عادة وقتاً أطول، بالمقارنة مع تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث يقضي الدارس بعض الوقت في تدريبات الاتصال وهو يفكر في شيء يقوله للآخرين، ومن هنا يواجه الدارس نوعاً من المشقة، التي لا تخلو من المتعة، وهو يؤدى هذه التدريبات وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة. أما تدريبات المعنى والتدريبات الآلية فلا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بيِّن واضح.

وإذا انتقلنا إلى المدرس، فسنجده هو الآخر، يبذل جهداً أكبر، عند إجراء التدريبات الاتصالية، مقارنة بالجهد الذي يبذله في النوعين الآخرين من التدريبات، فهو في تدريبات الاتصال موجود دائم على المسرح، يراقب الموقف، ويتدخل عندما يستدعي الأمر التدخل، على حين أن العمل في التدريبات الآلية مثلا، يمكن أن يسير بشكل جيد، ولو كان المدرس بعيداً عن المسرح.

ونرجو أن نميز هنا بين أمرين مهمين هما:

١ - التدريبات الاتصالية .

٢ - الاتصال الحقيقي .

هذا التمييز يقودنا إلى أمر مهم، هو أنّ التدريبات الاتصالية وسيلة إلى غاية، وهي الاتصال الحقيقي بأهل اللغة. وبناء على ذلك، فالهدف من التدريبات الاتصالية هو تدريب الدارس على عملية الاتصال، وتهيئته لذلك.

ومن الأفضل أن نشير هنا إلى أن التدريبات الاتصالية لا تؤدى وحدها إلى تمكين الدارس من الاتصال الحقيقي في المواقف الطبيعية، بل ليتحقق ذلك، لابد من وضع الدارس وجها لوجه، مع أهل اللغة في مواقف الاتصال الحقيقية، يستمع إليهم، ويتبادل معهم الحديث.

غير أننا قبل أن ندفع الدارس إلى هذه المرحلة الأخيرة، ينبغي أن ندربه على الاتصال داخل الصف، والسبيل إلى ذلك هو التدريبات الاتصالية.

والفرق الأساس بين التدريبات الاتصالية والاتصال الحقيقي، يتمثل في أن تدريبات الاتصال تعتمد في معظمها، على مواقف اتصالية، غير حقيقية، بل هي معدة إعداداً، مما يضفي عليها شيئاً من الصنعة والافتــعال، على حــين أن الاتصال الحقيقي، ينبثق عن مواقف الحياة الطبيعية، دون تحضير مسبق.

يجب أن نقدم للدارسين تدريبات اتصالية كافية، وأن نتيح لهم الفرص لتبادل الحديث، مع أصحاب اللغة داخل الصف، خلال مواقف اتصالية، فيها شيء من التحكم، ثم ننقلهم بعد ذلك إلى مرحلة الاتصال الحر، بأهل اللغة خارج الصف.

إنّ تعلم الدارس للغة الأجنبية سيظل أمراً ناقصاً، ما لم يصل إلى مرحلة الاتصال الحقيقي، ولكي نصل بالدارس إلى هذه المرحلة من الاتصال الحر يجب أن نركز على التدريبات الاتصالية، ونعطيها في المنهج المساحة التي تستحقها. وعلى المدرس – وهو يجرى تدريبات الاتصال– أن يضع في ذهنه دائماً أن السلوك المطلوب من تلك التدريبات هو أن يصبح الدارس قادراً على إنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بغيره.

تقوم تدريبات الاتصال بتحقيق الانتقال الحر من مرحلة تعلم الأنماط اللغوية بشكل آلي، إلى مرحلة استخدام تلك الأنماط، في مواقف الاتصال الحقيقية، الملائمة لَها.

ولا زالت درجة التحكم في تدريبات الاتصال موضوعاً مفتوحاً للنقاش، ففريق يرى أنّه لا مجال إطلاقاً للتحكم في الاستجابة، فالدارس حر، يصدر ما شاء من الاستجابات، كيفما شاء، ويرى فريق آخر أننا حتى في تدريبات الاتصال في حاجة إلى درجة من التحكم. ويمكن القول إن الرأي الأول، صعب التحقيق في المرحلة الأولى من تعلم اللغة، فإذا سلمنا بأن الدارس حر في اختيار المعلومات والأفكار، فمن الصعب التسليم بأنه حر في اختيار الأنماط اللغوية التي يحمّلها رسالته، بل عليه أن يستخدم الأنماط التي درسها. وفي المرحلة المتقدمة تزداد جرعة الحرية. أما الحرية المطلقة على مستوى المعلومات والأنماط، فإنما تتحقق في الاتصال الحقيقي، بعيداً عن غرف الدراسة.

وإذا قارنا بين تدريبات الاتصال وتدريبات المعنى؛ فسنجد أن أهم ما يميز بينهما هو نوعية السلوك المتوقع في النوعين من التدريبات. فالدارس في تدريبات المعنى لا يأتي

بشيء جديد، بل المعلومات التي يقدمها معروفة مسبقاً للمدرس وللدارسين على حد سواء. وفيما يلي مثال لتدريب معنى يوضح هذه الظاهرة:

١ – ما لون النافذة ؟

٢ – كم بابا في الصف ؟

٣ – أين يقف المدرس ؟

٤ – كم صورة على الحائط ؟

٥ – أين الخريطة ؟

فجميع طلاب الصف يعرفون المعلومات التي يدلي بِها الدارس، إذ هي معلومات مشاعة، تحيط بهم جميعاً، ولا تخص واحداً منهم دون الآخرين. ولو أجاب الدارسون جميعاً عن تلك الأسئلة ، فستكون إجاباتهم واحدة من حيث المحتوى، وإن جاءت في أشكال لغوية مختلفة. أما في التدريبات الاتصالية، فالدارس يأتي بمعلومات جديدة، لا يعرفها أحد من المحيطين به، كما يتضح من المثال التالي:

١ – متى وصلت أمس إلى البيت ؟

٢ – هل كان والدك موجوداً ؟

٣ – هل شاهدت التلفاز ؟

٤ – كم ساعة استذكرت دروسك ؟

٥ – ماذا تناولت في العشاء ؟

٦ – متى نمت ؟

ويختلف هذا التدريب عن سابقه، حيث يستقبل الدارسون معلومات جديدة، لا علم لهم بِها من قبل. ويحدث خلط أحياناً بين تدريبات الاتصال، وتدريبات المعنى،

فيخيل للمدرس، أو لمعد المادة التعليمية، أن التدريب اتصالي، على حين أنه استيعابي، أو خليط من الاتصال والاستيعاب، كما في المثال التالي:

أجب عن الأسئلة التالية (الحوار)

١ - هل راشد سوداني ؟ (استيعابي)

٢ - هل أنت سوداني ؟ (معنوي أو اتصالي)

٣ - هل راشد طالب ؟ (استيعابي)

٤ - هل راشد في الخمسين ؟ (استيعابي)

٥ - هل أنت مهندس ؟ (معنوي أو اتصالي)

٦ - من أين راشد ؟ (استيعابي)

٧ - من أين أنت ؟ (معنوي أو اتصالي)

فالأسئلة (١، ٣، ٤، ٦) أسئلة استيعابية، لأن الإجابة عنها تعتمد على فهم النص، أما الأسئلة (٢، ٥، ٧) فقد تكون أسئلة معنوية، إذا كان المدرس على علم مسبق بالمعلومات التي يدلي بِها الدارس، فإذا افترضنا أن المدرس يعرف جنسية الدارس، فسيكون السؤال: هل أنت سوداني؟ سؤالاً معنوياً لا اتصالياً. أما إذا كان المدرس يجهـــل المعلومات التي يدلي بِها الدارس، فيكون التدريب اتصالياً، ذلك أن المدرس، عندما يسأل الطالب من أين أنت ؟ إنما يريد أخذ معلومة جديدة لا يعرفها.

ورغم الصعوبات التي تحيط بالتدريبات الاتصالية فهي تؤدى في النهاية، إلى تطوير مهارة الدارس الاتصالية، ويكون العمل في المراحل الأولى بطيئاً جداً، وعندما يتعود عليه الدارسون، يقبلون عليه بحماس، ويؤدونه في جو من البهجة والمتعة. وإذا كان

الدارس، يحس بكثير من الضيق والسأم، وهو يؤدى التدريبات الآلية، فسيشعر بكثير من الراحة والسعادة، وهو يؤدى التدريبات الاتصالية، والسبب في ذلك، هو آلـــية العمل ورتابته في الحالة الأولى، أما في الحالة الثانية، فالدارس يمارس نوعاً من الابتكار.

ويحتاج الدارس في التدريبات الاتصالية، إلى كثير من التشجيع والتعاطف، أول الأمر، من أستاذه وزملائه على حد سواء، حتى يعبر عن نفسه دون خوف، ويتحدث دون تعثر، ومن هنا فإن كثرة التصحيح، وتتبع الأخطاء اللغوية، التي لا تؤثر في المعنى، تشعر الدارس بالإحباط، وتفقده الثقة في نفسه.

ويرتكب الدارس أحياناً بعض الأخطاء، وهو يحاول التعبير عن نفسه، ويعود السبب في ذلك إلى أنه يكون مستغرقاً بشكل كامل في محاولة إيصال الرسالة، في الوقت الذي نريده أن يبذل جهداً مماثلاً ، فيما يتعلق بشكل الرسالة. أحد الأساليب التي تستخدم في التدريبات الاتصالية، هو إعداد المواقف التي يتم من خلالها التدريب، سواء أكانت تلك المواقف متخيلة، أم معدة مسبقاً. وينبغي أن نعود الدارس في التدريبات الاتصالية، على الإجابة الصادقة، وعلينا أن نوضح له هذه الحقيقة، فقد يظن بعض الدارسين، أن المطلوب منهم، أن يقولوا أي شيء، على حين أن المطلوب منهم شيء واحد فقط، هو ذكر الحقيقة التي لا يعرفها أحد غيرهم.

فالدارس الذي نوجه له السؤال التالي: أين تسكن ؟

ويقول بأنه يسكن في (حي النزهة) على حين أنه يسكن في حي شعبي، مثل هذا الدارس يهدم ركنا أساسياً، من أركان الاتصال، وهو النقل الصحيح للمعلومات.

إن تدريبات الاتصال تخرج عن إطار المفاهيم التي طرحها سكنر، وأتباعه مـــن السلوكيين، حيث لا تنطلق من القول بأن تعلم اللغة، عبارة عن تأسيس لعادة. ويمكـــن القول، بأن فكرة جون كارول التي تنادى بأن التعلم عبارة عن حل لمشكلة كان لَها أثر كبير في ظهور التدريبات الاتصالية.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول، بأن المنهج الصحيح لتعليم اللغة العربية هو المنهج الذي يستخدم الأنواع الثلاثة من التدريبات السابقة، في تكامل وتوازن. ومن الخطأ أن يقوم المنهج أو الكتاب على نوع واحد من التدريبات، إذ إنّه في مثل هذه الحالة لن يحقق الهدف من تعليم اللغة. ومما يدعو للأسف الشديد أنّ معظم الكتب والمناهج، التي أعدت لتعليم العربية لغير الناطقين بِها، لم تراع التوازن والتكامل بين التدريبات المختلفة.

وهذه سمات التدريبات بأنواعها موجزة:

١ – تدريبات الأنماط / الآلية
• الهدف النهائي المتوقع من التدريبات الآلية هو سيطرة الدارس على النمط بـــشكل تلقائي، وهذا الهدف الذي تسعى التدريبات الآلية إلى تحقيقه، يتصل بمفهوم أن اللغة نوع من العادة والسلوك. • ومن الواضح أن التدريبات الآلية، تتعلق بالمستوى الآلي من تعلم اللغـــة، وتـــؤدى بالدارس في أحسن حالاتها، إلى السيطرة على المهارة اللغوية، لا الكفاية الاتصالية. • الدارس يستطيع أداءها بنجاح، وإن لم يفهم محتواها.

- يمكن أداؤها فردياً وجماعياً، وفي مجموعات صغيرة.
- يجب على الدارس، أن يصدر استجابة بعينها.
- الاستجابة المتوقعة معروفة للمدرس.
- الاستجابة تتخذ شكلا واحدا، هو الشكل الذي يقدمه المدرس.
- لا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بيِّن واضح.
- من أمثلتها تدريبات الاستبدال.

٢ – تدريبات المعنى
• في تدريبات المعنى، لا يزال هناك نوع من التحكم في استجابة الدارس، إلا أنّ الدارس في هذه التدريبات يمكنه، التعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة، وهي في هذا تختلف عن التدريبات الآلية التي تخلو من الاختيار.
• تؤدى فردياً فقط.
• الدارس لا يستطيع أداء تدريبات المعنى بشكل صحيح، ما لم يكن على معرفة كاملة بطبيعة البنية النحوية، وبالمعنى المعجمي الذي تحتوي عليه.
• يجب على الدارس، أن يصدر استجابة بعينها.
• الاستجابة المتوقعة معروفة للمدرس.
• الاستجابة تتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة.
• لا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بيِّن واضح.
• فالدارس في تدريبات المعنى، لا يأتي بشيء جديد.
• من أمثلتها تدريبات السؤال والجواب.

٣ - التدريبات الاتصالية
• الهدف من التدريبات الاتصالية، أن تمكن الدارس من التحدث باللغة الأجنبية بشكل عادى وأن تجعله قادراً على فهم ما يسمع دون خطأ.
• لا تخضع استجابة الدارس في التدريبات الاتصالية لأي نوع من أنواع التحكم، إذ إنّ الدارس حر في أن يقول ما يشاء، كيفما شاء.
• الدارس يأتي في التدريبات الاتصالية بمعلومات جديدة.
• لا يستطيع المدرس أن يتنبأ باستجابة الدارس مسبقاً.
• ويستغرق أداء التدريبات الاتصالية عادة وقتاً أطول.
• المدرس يبذل جهداً أكبر، عند إجراء التدريبات الاتصالية مقارنة بالجهد الذي يبذله في النوعين الآخرين من التدريبات.
• من أمثلتها السؤال عن رأي الدارس أو موقفه.

من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها

إنّ تعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو الهيّن، لكنّه مع البحث والدراسة أمكن الوصول إلى عدة طرق لتعليم اللغة في وقت قصير وبجهد معقول، ولقد وضعت هذه الطرق موضع التجربة، وكانت النتائج في بعض الأحيان مرضية للغاية.

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعا لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه للغة، وتختلف أيضا صعوبة تعلم اللغة الأجنبية حسب طبيعتها من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة الدارس الأصلية، ومن ثم يسهل على العربي مـــثلا تعلم اللغة الفارسية أو الأردية، ويشق عليه تعلم اللغات الأوربية أو اللغة الصينية.

والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها أو في شكل الكتابة.

نحاول دائماً أن نتعرف على المشكلات التي تواجه متعلّم اللغة العربيـــة لغـــير الناطقين بِها، ثم نحاول أن نفسر هذه المشكلات، وبعدها نضع العلاج المناسب. وفيمـــا يلي بعض هذه المشكلات:

١ – بُعْد القائمين على التعليم العربي عن علم اللغة التطبيقي، وأثره علـــى تعلـــيم العربية:

لم يكن كثير من مسؤولي التعليم العربي خارج الوطن العربي على علم بعلم اللغـــة التطبيقي، وما يدور حول تعليم اللغات لغير أهلها، وكثير من معلمي اللغة العربية لغـــير

أهلها خارج الوطن العربي ليس عندهم علم كافٍ بأصول تعليم اللغات. ولهـــذا كلـــه أسباب، وله آثار.

ومن أسبابه:

أ – جهل بعضهم بهذا العلم الحديث؛ ممّا أدى إلى عدم الارتياح إليه، والناس أعداء مـــا جهلوا، والعلم بالشيء فرع عن تصوره.

ب – نفور بعضهم من كل جديد، والوقوف في وجهه دون تمييز بين ما هو نافع ومـــا هو ضار.

ج – نفور بعضهم من كل ما يأتي من قِبل الغرب، أو له علاقة به، وعلم اللغة التطبيقي – بصورته الحالية – هو إلى الصناعة الغربية أقرب. " وميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها لا يزال مرتبطا بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميـــدان تعلـــيم اللغـــات الأجنبية في الغرب. وهذا أمر طبعي، ولا يعدّ مشكلة بذاته، ولكن المـــشكلة هـــي اعتماد هذا الميدان اعتمادا كليا على ما يقدمه المختصون في تعليم اللغات الأجنبيـــة في دول الغرب من نظريات واتجاهات وآراء، بعضها يمكن تطبيقه في ميدان تعلـــيم اللغة العربية، وبعضها الآخر يصعب تطبيقه، أو يتطلّب بعض التعديلات. [٤٨]

بل إنّ أغلب مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية في أول الأمر هم مـــن غـــير العرب، وكان يدرّس في الجامعات الأوروبية والأمريكية كتب ألّفها مستـــشرقون، وبقدر ما لهذا الوضع من ميزة من مساعدة الدارسين إلا أنّ لهذا الوضع نفسه سوءة،

(٤٨) – د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ص ٢٦٦

تتمثّل في غلبة الحسّ الأجنبي على تأليف هذه الكتب فضلا عن الأخطاء اللغوية التي لم ينج منها كتاب. [٤٩]

د – اهتمام بعض رواد علم اللغة التطبيقي باللهجات العامية. حيث ارتبطـــت دراســـة اللهجات العامية الحديثة والدعوة إليها بالدراسات اللغوية الحديثة والدراسات الأدبية الحديثة، وأبرز الداعين إلى دراسة العامية والعناية بِها جاءت من أنـــاس درســـوا في الغرب، وتأثروا بالدراسات الغربية، ففي النصف الأخير من القرن الرابـــع عـــشر الهجري أخذ كثير من هؤلاء المثقفين يؤلفـــون الكتـــب، ويكتبـــون المقـــالات في اللهجات العامية المحلية كل في المنطقة التي ينتمي إليها، ودعا بعضهم إلى اتخاذ هـــذه اللهجات لغات تحل محل العربية الفصحى، بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حين دعوا إلى كتابتها بالأحرف اللاتينية أسوة بالتركية. وسواء جاء هذا باسم التطوير أو الإصلاح، وهما ما يدعيه أصحاب هذا الاتجاه، أو جاء تحت أي اسم آخر. ومن هنا جاء فهم المسلمين لهذه الدراسات على أنها محاولة للقضاء على اللغة العربية أو النيل منها، وطريق سيصل في آخر الأمر إلى مس الأصلين والمصدرين لَهـــم؛ الكتـــاب والسنة؛ فجاءت نفرة المسلمين، والعرب بخاصة، من علم اللغة الحديث، وتوجسهم من مخاطره؛ فتمسّكوا بالدراسات اللغوية القديمة، ونفروا من الدراســـات اللغويـــة الحديثة خيرها وشرها.

هـــ – وكان – في أول الأمر– لبعض معلمي علم اللغة التطبيقي دور في التنفير من هذا العلم الجديد؛ وذلك أنّ بعض هؤلاء المعلمين يبدؤون دروسهم بالهجوم على كـــل

(٤٩) – انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى،جامعة أم القرى، ٦/١ (بتصرف)

الماضي وأساليبه، بما يوحي ضمنا بالهجوم على مجمل التراث العربي الإسلامي. وقد يكون بعضهم أراد الهجوم على التراث فعلاً، ولكن بعضهم يكنون للتراث المحبـــة، وما كان هجومهم إلا على أساليب التعليم. وفي كلا الحالين فالعرب أو النـــاس لا يكادون يحتملون من يسفه ماضيهم ويحطّ من قدره. ولو وفق هؤلاء المعلمـــون إلى بيان مزايا الطرق الجديدة ودورها في تفعيل التعليم العربي، دون أن يقوموا بالهجوم غير المبرر على الطرق الماضية؛ لكان أجدر وأقرب إلى قبول الناس له.

وهذا النوع من الرواد العائدين من بلاد الغرب، والذين قد يكون جزء منهم قـــد أصيب بالصدمة الثقافية بعدما رأى المجتمع الغربي، فاتّخذ موقفا سلبيا من التعليم في بلده عامّة؛ ولذا فإنّ بعضهم قد تبنّى المنهج الغربي في دراســـة اللغـــات وتعليمهـــا بكـــلّ خصوصياته، دون أن يأخذ في الاعتبار خصوصية اللغة العربية في بعض الجوانب، ومنها جانب الأصوات واللهجات، واتخذوا أسلوب التعميم في الهجوم؛ فأثارت مواقفهم هذه كثيرا من المهتمين بالتعليم العربي في الوطن العربي، فوقفوا في وجه هـــذا النـــوع مـــن الدراسات، لا لأنها حديثة، ولكن لما رأوا من عوامل الهدم للعربية الفصيحة من بعـــض المتخرجين في الغرب، ومن الداعين إلى الاهتمام باللهجات على حـــساب الفـــصحى، فكتب بعض المدافعين عن التراث [٥٠] محذّرين من هذا التوجه، فالتبس الأمر على كثير من الناس، فرفض بعضهم علم اللغة التطبيقي برمّته لخوفهم على تراثهم.[٥١]

---

(٥٠) – انظر – على سبيل المثال – لمحمد محمد حسين، حصوننا مهدّدة من داخلها، ص ٢٨٧، ١٩١، ١٩٣

(٥١) – كان هذا في النصف الثاني من القرن الرابع عشر الهجري، أما الآن فهذا الموقف قد تغيّر إلى حدّ كبير، وزال الموقف العدائي عند أغلب المهتمين بالتعليم العربي، ولكنّ كثيرا منهم لا زال غير مستفيد من علم اللغة التطبيقي؛ لنقص خبرته فيه.

٢ – عدم التمييز بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها:

من يطّلع على كتاب سيبويه يجد أنّ بداية التأليف النحوي اهتمت بالتفاصيل والتفسيرات واستنباط العلل والأحكام [٥٢]؛ ولذلك فهي قواعد علمية أكثر منها تعليمية، وهذا ما جعل خلف الأحمر صاحب "مقدمة في النحو" يلجأ إلى أسلوب آخر في التعليم، ويبين ذلك في مقدمة كتابه التي قال فيها: " لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية... " [٥٣]

من خلال الروايات الواردة في أسباب نشأة النحو العربي يتبيّن لنا أنّ النحو العربيّ وضع للناطقين بالعربية ليلبي حاجات بدت ملحة بعد اختلاط العرب بالعجم. ولكنّ هذا النحو وإن وضع لأهل العربية فقد فصلّ فيما لا يحتاجه العربي؛ فيما بعد ممّا اكتسبه العرب اكتساباً، وأصبح من كفاياتهم اللغوية، وإلى جانب ذلك فقد حشروه بالتفصيل والتعليل فوق ما يحتاجه المتعلم من ناحية.

ومن ناحية أخرى فاللحن الذي يقع من الناطقين بالعربية يصب في أغلب الأحيان بالعلامات الإعرابية؛ ولذا فإنه يسير في هدي من هذه العلامات، ويلاحظ أنّ الخطأ في الصيغ ــ على تعدد صورها ــ لم تشر إليه الحوادث في فترات نشأة الدراسات النحوية؛ إذن النحو العربي موجه للناطقين بالعربية دون غيرهم.

(٥٢) – النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ٣٥

(٥٣) – النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ٣٦

والموضوعات التي يحتاجها المتعلمون من غير العرب غـــير الموضـــوعات الـــتي يحتاجها العرب أنفسهم.

من الموضوعات التي يحتاجها غير العرب في تعلم اللغة العربية [٥٤]:

في الجانب الصوتي:

- ـ تحاشي التقاء الساكنين: هاتْ قَلم ـ هاتِ القَلم.
- ـ تقصير المد الطويل: الطلاب في هذا الفصل ـ الطلابُ في الفصل.
- ـ التاء المربوطة والهاء: مسحت السبورة ـ مسحت سبورة الفصل.
- ـ ال الشمسية وال القمرية: القمر مضيء ـ الشمس ساطعة.

في الجانب الصرفي:

- ـ صوغ فعل الأمر: اُقعُد ـ افتَح ـ كُلْ.
- ـ الضمائر المتصلة والمنفصلة: أنا ـ أنت ـ هو ـ كتابي ـ كتابك ـ كتابه.
- ـ تصريف الأفعال: درس ـ درسا ـ درسوا ـ يدرس...
- ـ الفعل الأجوف: ذهب ـ ذهبت ـ قال ـ قلت.

في الجانب التركيبي:

- ـ الصفة والموصوف: جاء رجل طويل ـ جاء الرجل الطويل.
- ـ المضاف والمضاف إليه: باب الفصل كبير.
- ـ نون الوقاية: قابلني أخي.

---

(٥٤) - النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ١٠٧ - ١١٥

- ــ الأعداد: جاء ثلاثة طلاب ــ جاءت ثلاث طالبات.
- ــ الأعداد الترتيبية: أسكن في الدور الثالث....

لا يتبادر إلى ذهن كثير من القائمين على تعليم العربية لغير أهلها مقدار الفـــروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها؛ فخلطوا بين الأمـــرين، وهـــذا الخلـــط زاد الصعوبة على متعلم العربية من غير أبنائها إذ تعامل معه المدرسون والقائمون على برامج التعليم كما يتعاملون مع أهل اللغة الذين نشؤوا في بيئتها، وألفوا أصواتـــها ومفرداتـــها وتراكيبِها، بل وانتموا إلى ثقافتها.

وممّا يزيد الأمر سوءا أنّ بعض كتب تعليم العربية تقدم اللغـــة – ولاســـيما قواعدها – لغير الناطقين بِها كما تقدمها للناطقين بِها وبالطرق نفسها.

فأنى لمتعلم العربية من غير أهلها أن يجيدها إذا كان يُعلَّم إياها كما يعلّم أهل اللغة، وإذا كان القائمون على تعليم العربية يجهلون كل هذه الفروق بين النـــوعين مـــن الدارسين.

وتبعا لهذا الفرق فإنّه ينبغي أن يختلف الكتاب التعليمي لتعليم العربيـــة لغـــير الناطقين بِها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية لأبنائها، من حيـــث الغـــرض والبنـــاء والوسيلة، وقد أغفل كثير من المهتمين بنشر اللغة العربية هذه الفروق الأساســـية زمنـــا طويلا، وكانوا – وما زالوا مع الأسف – يبعثون بالكتب التي نستعملـــها في مدارســـنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها.

ونتيجة لهذا الخلط بين النوعين من الدارسين، شاع استخدام كتــب تعلــيم العربية للعرب في تعليم العربية لغير العرب، وترى ذلك واضحاً في المــدارس والمعاهــد والمراكز التي يتعلم فيها أبناء المسلمين من غير العرب العربية؛ فتجد منــاهج ومقــررات وزارة التربية والتعليم السعودية، ومناهج من مصر، ومن ليبيا،.. ومن غيرها من الــبلاد العربية تدرّس في هذه المؤسسات. بل ويطبق بعض من تلك المناهج تطبيقاً سيئا في كثير من الأماكن، حيث يستخدمون ما يتاح لهم من هذه الكتب دون مراعــاة لاخــتلاف المستويات، ودون مراعاة للتدرج المطلوب في عملية التعليم.

و لم يقف الأمر عند هذا الحد، بل تجاوزه إلى الاعتقاد الخاطئ بــأن الكتــب المعدة لأطفال العرب في المراحل الأولى من التعليم صالحة لغير العرب من صغار وكبــار؛ معتقدين بأن سهولة المحتوى والمستوى الثقافي كافيان ليحققا أهداف الدارسين من غــير العرب؛ ولأنّ القائمين على أمر هذه المؤسسات بعيدون عن هذا الميدان، غفلــوا عــن المستوى اللغوي — وهو الأهم في هذا الجانب- وغفلوا عن دوره الكبير في عملية تعلــم اللغات الأجنبية وتعليمها. وقد رأينا كثيراً من كتب المرحلة الابتدائية ومــا بعــدها في المملكة العربية السعودية منتشرة في مدارس المسلمين في غير البلاد العربية.

كان لهذا التوسع في استخدام الكتب المعدة لأبناء العرب في تعليم غير العرب، أثر كبير في الشعور بالاستغناء عن كتب خاصة لتعليم العربية لغير العرب؛ ومن ثَمَّ فــإن ما في الساحة من كتب أعدّت خصيصا لتعليم العربية لغير الناطقين بِها، يعد قليلاً جــداً مقارنة بكتب تعليم اللغات الأخرى، فالاختراع وليد الحاجة، وهذه الحاجة لم يشعر بِها من يتولى تعليم اللغة العربية لغير العرب، لوفرة ما في الساحة من كتب تعلــيم العربيــة

والدين لأبناء العرب، وهذه – كما تقدَّم – لا تصلح لتعليم غير العرب لافتقارهـــا إلى الأسس العلمية والفنية المطلوبة لهذا النوع من التعليم. [٥٥]

٣ – تعيين مدرسين غير مختصين:

بسبب عدم العلم بأصول تعليم اللغات عند بعض القائمين على تعليم اللغة العربية لغير أهلها يوكل أمر التدريس إلى مجموعة من المعلمين من غير المختصّين بتعليم اللغـــات أو ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي، ويتمّ تجاهل بعض المختصين ممن يعد عملـــة نـــادرة في العربية؛ وذلك لعدم إدراك قيمة علم اللغة التطبيقي.

ولذا فإن المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بِهـــا قليلة جداً، مقارنة بمراكز إعداد معلمي اللغات الأخرى، وما هـــو موجـــود فعـــلاً لا يستوعب إلا عددا قليلاً من المتدربين، وبسبب كل هذا أصـــبحت الـــبرامج الرئيـــسية المناسبة لمتعلم العربية من غير أهلها قليلة جداً.

وأصبح معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بِها أقل كفاءة من نظرائهم من معلمـــي اللغات الأخرى، و لم يكن من الممكن الاستمرار في سد الحاجة المتزايـــدة عـــن طريـــق التجربة والخطأ، في الوقت الذي أصبح فيه تعليم اللغات الأجنبية الحيّة في الغرب علمـــا وفنّا وممارسة قائمة على أسس متينة من العلوم النظرية والتطبيقية.[٥٦]

(٥٥) – انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى،جامعة أم القرى، ١/١٠٧-١٠٩ (بتصرف)

(٥٦) – د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغـــة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٦٠

وإذا أردنا أن نعرف حجم التقصير مجال تدريب معلمي العربية وإعدادهم إعدادا يؤهلهم لتدريس العربية بصورة جيدة، فإننا نستطيع أن نلقي الضوء على أشهر بـــرامج إعداد وتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بِها، وهي قليلة، وعدد الذين تخرجوا في هذه البرامج من المعلمين قليل، وفيما يلي أشهر البرامج:

- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. وقد تخرّج فيه مـــن عـــام ١٩٧٦ م إلى ١٩٩٩ م (٩٧٦) معلما بدرجة الدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بِها، أو الماجستير في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بِها، وقـــد قدّم المعهد أكثر من عشر دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بِها، معظمها في السودان والدول الإفريقية، وهنـــاك واحـــدة في الـــصين، ودورات لتأهيل ٥٠٠ معلم ومعلمة في باكستان.[٥٧]
- قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. وقد تخرّج فيـــه منذ إنشائه عام ١٣٩٤ هـــ ما يقارب ٥٠٠ دارس، ومنذ زمن وهذا القسم لا ينتظم فيه في العام الواحد أكثر من خمسة وعشرين دارسا، بل قد ينقصون عن ذلك كثيرا. [٥٨]
- قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٣٩٤ هـــ ما يقارب ٥٠٠ دارس، وهذا القـــسم مثـــل سابقه، منذ زمن وهو لا ينتظم فيه في العام الواحد أكثر من عشرين دارسا،

(٥٧) – د. محمد زايد بركة، " تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغـــة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ١١١ – ١١٣

(٥٨) – سجلات قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

بل قد ينقصون عن ذلك كثيرا، ويضاف إلى هذا العدد مـــن ينتظمـــون في الدورات القصيرة التي تعقد للمتخرجين في قسم اللغة والثقافة، لمدّة فـــصل دراسي واحد، وغالبا ما تكون في الفصل الدراسي الثاني من العـــام، وقـــد يتجاوز عددهم عشرين دارسا. [٥٩]

- قسم تأهيل المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود الإسلامية. وقد تخرّج فيه بدرجة الماجـــستير منـــذ ١٤٠٦ هــــ (١٠٧) دارسين. [٦٠]
- برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب، في الجامعة الأمريكيـــة في القاهرة، أنشئ عام ١٩٧٧م، وهو صورة مستنسخة لبرنامج أقـــدم منـــه في الجامعة نفسها؛ برنامج الماجستير في تعليم الإنجليزية للأجانـــب، والبرنـــامج العربي أول برنامج من هذا النوع في مصر. [٦١] وليس بين يديّ الآن إحصائيّة بعدد من تخرّج في هذا البرنامج.

يعاني كثير من هؤلاء المتخرجين في تلك الأقسام وأمثالِها من مشكلات وظيفية مهنية؛ وهي عدم إتاحة الفرصة للمتخصصين لممارسة مهنتهم بالتدريس، وتطبيق مـــا تعلّموه، والقليل منهم أتيحت لهم فرص العمل في الميدان، والتدريس في معاهـــد تعلـــيم

(٥٩) – سجلات قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

(٦٠) – د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتمّمة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص)

(٦١) – د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٥٩

اللغة العربية ومدارسها، في الوقت الذي يلاحظ فيه أنّ كثيرا من معلمي اللغة العربية في هذه المعاهد من غير المتخصصين في الميدان. [٦٢]

بل إنّ المدرسين الذين تأهلوا جزئياً بحضور دورات قصيرة في علم اللغة التطبيقي عددهم قليل. ومن هذه الدورات التدريبية القصيرة ما يقوم به برنامج " العربية للجميع " من تدريب معلمي العربية لغير الناطقين بِها في أماكنهم، فقد افتتح دوراته التدريبيـــة في آخر عام ١٤٢٣ هـــ، بدورة أقامها في الرياض، ثمّ نمت الدورات وازدادت؛ فأقـــام في عام ١٤٢٤ هــ خمس دورات، وفي عام ١٤٢٥ هــ إحدى عـــشرة دورة، وفي عـــام ١٤٢٦ هــ اثنتي عشرة دورة، وفي عام ١٤٢٧ هــ أربع عشرة دورة. وقـــد عقـــدت هذه الدورات في أماكن شتّى، في أوروبا، وفي آسيا، وفي أفريقيا.

وقد بلغ مجموع الدورات مع نهاية عام ١٤٣٠ هــ فوق ثمـــانين دورة، وبلـــغ مجموع المتدربين في هذه الدورات (٢١٥٠) متدرب ومتدربة تقريبا.

وهذه الأعداد التي تخرجها هذه البرامج وغيرها يعدّ قليلا مقارنة بأعداد الراغبين في هذا النوع من التعليم من الدارسين، ومقارنة بحاجات مراكز تعليم اللغة العربية لغـــير الناطقين بِها.

وكم تصيبك الدهشة حينما ترى مؤسسات تعليمية كبرى، مثل وزارة التربيـــة والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومثل جامعة الأزهر، وغيرهما تحرص علـــى إيفـــاد

(٦٢) – د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٦٩-٢٧٠

معلمين بارزين في العربية لتعليم العربية في البلاد الإسلامية، دون أن تنتبه هذه المؤسسات إلى ضرورة التخصص ودوره في تسهيل عملية التعليم وإنجاحها. وكان ينبغي أن يوفـــد المختصون أصلاً، أو في الأقل يعطى من تتاح لهم الفرصة دورة في المهنة ولو قصيرة ليتبين لهم – في الأقل– الفرق الكبير بين تعليم العربية لأهلها وبين تعليمها لغير أهلها، وكـــثير من هؤلاء الموفدين لا يعرف الفرق بين النوعين من الدارسين، ولا يعتقد بوجوده أصلا؛ ولذا فجهودهم الكبيرة يكون نجاحها قليلا؛ للفرق الكبير بين الطالب العربي والطالـــب غير العربي، في تعلّم اللغة العربية، وما زال العرب يمدّون يد العون إلى إخوانهم المـــسلمين الراغبين في تعلّم اللغة العربية بمدرسين من ذوي الخبرات في تعليم اللغة العربيـــة لأبنـــاء العرب؛ ولكن — ويا للأسف — ليس لدى أغلبهم أدنى خبرة في تعليم اللغة العربية لغـــير الناطقين بِها. إن هي إلا اجتهادات منهم قد تصيب وقد تخطئ.

٤ – المبالغة في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية:

يقصد باللغة الوسيطة: استعمال لغة أخرى وسيلة لتدريس اللغة العربية، ســـواء أكانت هذه اللغـــة اللغة الأم للدارسين، أم كانت لغـــة مـــشتركة يفهمونـــــها مـــع اختلاف لغاتهم الأم.

ويغلو بعض المعلّمين في استعمال هذه اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الهـــدف، والغلو في استعمال اللغة الوسيطة يقتل التفكير باللغة الهدف، ويحول كتاب تعليم اللغـــة إلى شبه معجم ثنائي اللغة، ولا يلجأ إلى ذلك عادة إلاّ من درايته بتعليم اللغات ليـــست جيدة. وهذا الغلو يحول اللغة الوسيطة من مجرد وسيلة لبيان المعنى إلى هدف بذاته يلجـــأ

إليه حتى مع وجود وسيلة أخرى تبين المعنى كالصورة مثلاً. وفيه اتـــهام غير مصرح به بعدم استقلالية اللغة الهدف بأداء المعاني المفردة احتقاراً مبطناً لَها.

والأصل عدم استعمال اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بِها؛ وبذلك يصبح محتواها صالحاً لدارسين مختلفي اللغات متبايني الجنسيات. ومبررات هذا الرأي كثيرة؛ لعـــلّ من أهمها تثبيت اللفظة العربيـــة في ذهن الدارس، وتدريبه على بذل الجهد في تعلم اللغـــة، وتمكينه من أن يفكّـــر باللغـــة ذاتـــها وبطريق مباشر ومن خـــلال عملية عقلية واحـــدة وليس عـــدة عمليـــات. [٦٣] وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية، ويعتمده مَن لـــهم خبرة طويلة في تعلـــيم اللغات لغير أهلها.

ونضيف هنا أنّ أكثر من يميل إلى استعمال اللغة الوسيطة والإكثار منها هـــم في الغالب ممّن يرون أنّ العربية أضعف من أن تستقلّ بنفسها، وإن لم يصرّحوا بذلك فلسان حالهم ينبئ عنه، وهذا ليس تعميما فهناك من يستعمل اللغة الوسيطة، وموقفه من اللغـــة العربية إيجابي. وكذلك يكثر منها من بضاعته في علم اللغة التطبيقي كاسدة؛ إذ يرى أنّ أقرب وسيلة لتوصيل المعنى للدارس – على سبيل المثال – هو نقله إلى لغة الطالب الأم.

٥ – المبالغة في ربط اللغة العربية بالدراسات الإسلامية:

صحيح أنّ العلاقة بين اللغة العربية وبين الدين الإسلامي وثيقـــة ومتلازمـــة إلى درجة كبيرة؛ ومع ذلك فإنّ المبالغة في الربط بينهما جعل كثيراً من المعنيين بتعليمهمـــا

(٦٣) – د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٦٥

يتصور أن المتخرج في أحد التخصصين يستطيع أن يقوم بتدريسهما معاً وبدرجة واحدة أو متقاربة، ولا سيما إذا كان الدارس من المتخرجين في الجامعات العربية. هذه المبالغـــة في ربط التخصصين ببعضهما أدت إلى الاعتقاد الخاطئ بأن من يعطـــي دورة شـــرعية يستطيع أن يقدم دورة في تعليم اللغة.

كما أن هذا الربط أدى إلى ترتيب مواد كتب تعليم اللغة العربيـــة ومفرداتـــــها ترتيباً مراعى فيه أهمية الموضوع الشرعية أو العامة دون مراعاة للتدرج اللغوي في تعلـــيم اللغة، هذا التدرج قد يقتضي تقديم بعض المواد وتأخير أخـــرى بمعـــزل عـــن أهميتـــها الشرعية. كما أن هذا الربط أدى إلى قلة الدورات التدريبية التي ترفع من مستوى معلـــم العربية وتؤهله لتعليم العربية لغير الناطقين بِها، وقد كثرت في المقابل الدورات الشرعية.

ونختم هذه الفقرة بالتركيز على أن المقارنة بين تعليم العلوم الشرعية وتعليم اللغـــة العربية لغير أهلها جعلت كثيرا من الداعمين والمتبرعين للعمل الخيري يتجهون إلى دعـــم تعليم الدين، والإحجام عن دعم تعليم اللغة العربية ومشاريعها؛ وذلك لعدم إدراك هؤلاء الداعمين لأهمية اللغة العربية وتعليمها في ذاتـــها ودورها في توضيح الثقافة الإسلامية.

٦ – المبالغة في تضخيم الفرق بين الفصحى والعامية:

اللغة الفصحى هي لغة القرآن، وهي اللغة العلمية والتعليمية في الوطن العربي، وتبقى العاميات محصورة في الاستخدام الشفهي اليوميّ.

والفرق بين الفصحى والعامية مبالغ في تضخيمه، فكثير من الألفاظ العامية إذا حُرّكت عادت إلى أصلها الفصيح من زاوية، ومن زاوية اخرى فالدراسات تثبت قربهما من بعض؛ ففي دراسة أجريت على المفردات عند الأطفال المصريين الداخلين إلى المدرسة ثبت أن ٨٠ % من الكلمات التي يستخدمونَها مشتركة بين العامية والفصحى، وفي دراسة أخرى حول لغة الأطفال المصريين الشفهية في الصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية تبين أن نسبة الكلمات التي لا تمت إلى الفصحى بصلة بلغت ٥، ٣ % فقط في الصف الأول، و٥، ٢ % فقط في الصف الثاني، و٢ % فقط في الصف الثالث، وفي دراسة ثالثة تبين أنّ ٨، ٧٢ % من الكلمات الأكثر شيوعاً في كتب القراءة المستخدمة في رياض الأطفال وفي السنتين الأوليين من الإبتدائية في مصر موجودة في العامية. [٦٤]
هذا هو حجم الفروق بين الفصحى والعامية في مصر، واللهجة المصرية من أبرز اللهجات العربية، ولذا فالفارق بين الفصحى والعامية في مثل جزيرة العرب سيكون – بالطبع – أقلّ.

ومن يتعلّم الفصحى يعرف – إلى حدّ كبير – العاميّة، ومن يتعلّم عامية قد يخفى عليه كثير من الفصحى ويخفى عليه بقية العاميات.

٧ – تعليم عناصر اللغة ومهاراتـــها بطريقة القواعد والترجمة:

تعلم العربية بطريقة القواعد والترجمة، وهي طريقة قديمة تهمل الجانب الاتصالي للغة، وبسبب شيوع هذه الطريقة حدث الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عـــن اللغـــة، أو

(٦٤) – محمود كامل الناقة: أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. ٤٩، نقلاً عن النحو الغائب لعمر يوسف عكاشة ص ٨٩

بعبارة أخرى: تعليم اللغة ودراسة اللغة؛ ولهذا نرى المعلمين بهذه الطريقـــة يوغلـــون في قضايا النحو وتأويلاته وتقديراته؛ وهذا ما جعل كثيراً من دارسي العربية بهذه الطريقـــة يبزّون كثيراً من أبناء العرب في معرفتهم للقضايا النحوية، ولكنهم بالمقابل لا يجيـــدون فهم ما يستمعون إليه، ولا يجيدون التعبير شفهيا عما يريدون، فالجانب الاتصالي للغـــة ضعيف لديهم.

نعم، تجد فيهم علماء بارزين، يقرؤون ويَفهمون، ويكتبون ويُفهِمون، بل لـــدى بعضهم مؤلفات قيّمة في اللغة وعلوم الدين. ويُفاجأ العربي حينما يحاول الحديث معهم؛ فيجد لغتهم العربية ضعيفة في جانبها الاتّصالي، هذا الجانب لا يواكب ما وصلوا إليه في الجانب المعرفيّ للغة. وكم سبّبت هذه الظاهرة لمراكز تعليم العربية في الوطن العربي مـــن حرج وأوقعتهم في لبس؛ فأوراق هذا النوع من الدارسين وشـــهاداتهم تـــرد إلى هـــذه المعاهد، يطلب أصحابُها القبول في برامج تعليم العربية؛ فيجد المسؤولون في هذه المعاهد أنّ الطالب — من خلال مطالعة أوراقه — قد درس موادّ كثيرة في اللغة العربية والعلـــوم الشرعية، بل وقد يكون تحصّل على درجات عالية في هذه المـــواد، و مـــن ثمَّ يتوقـــع المسؤولون عن هذه المعاهد أن الطالب قد لا يحتاج إلا إلى شيء يسير من اللغة العربيـــة، وتأتي المفاجأة حينما يصل الطالب إلى المعهد، و يجلس لاختبـــار التـــصنيف (تحديـــد المستوى)؛ فيتّضح لهم أنّه لا يفهم ما يقولون ولا ينطق إلا كلمات معـــدودة، ومـــن ثمّ يُصنَّف هذا الطالب مع المبتدئين [٦٥]، وحقيقة أمره أنّه في مستوى أعلى إذا ما اعتـــبرت الجوانب غير الاتصالية من اللغة، إذن تبرز مشكلتهم مع الجانب الاتصالي للغة؛ حيث لم تكن محلّ اهتمام لدى مدارسهم التي تعلموا فيها.

---

(٦٥) – وقد يُتهم بعضهم بالتدليس وإخفاء الحقيقة، وقد تكون نسبة منهم كذلك، ولكن الأغلب صادقون.

صحيح أنّ هذا النوع من الطلاب، وإن صُنفوا في المستويات الدنيا للغة إلاّ أنهـــم يستطيعون السيطرة على اللغة بوقت ليس بكثير؛ لأنّ ما ينقصهم ليس جوانـــب اللغـــة كلّها، بل بعضها، و لعلّ للصدمة اللغوية والهيبة من أصحاب اللغة دوراً في تعثـــرهم في الجانب الاتصالي للغة في أول أمرهم. وما كان ذلك ليحدث لو أنّ القائمين علـــى أمـــر تعليمهم في بلدانهم وعوا أنّ التعليم بطريقة القواعد والترجمة لا تجدي في هـــذا الجانـــب الاتصالي.

٨ – تعليم عناصر اللغة ومهاراتـــها بطرق غير فعالة:

- يتم تعليم أصوات اللغة بالطرق التقليدية على أنـــها مجرّد حروف، ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها [٦٦].
- تُقدَّم المفردات في الطرق التقليدية دون خطـــة متدرجـــة، ودون التركيز علـــى الاستخدام.
- تُعلَّم قواعد اللغة على أنها هدف بذاتها؛ فيبالغون بتفصيلاتها وشواردها ونوادرها.
- تهمل كثيرا مهارة الاستماع، ولاسيما جانب فهم المسموع منها.
- تهمل كثيرا مهارة الكلام والمحادثة.
- يركز في تعليم القراءة على الجانب الآلي، وعلى القراءة الجهرية دون غيرهما.
- يتم الاهتمام بالجانب الآلي من مهارة الكتابة.

(٦٦) – يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون؛ حيث أنّ هذه المدارس تعـــتني بـــالنطق الصحيح لأصوات العربية.

كما يكن أن من مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها ما يلي :

- الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة (تعلّم اللغة / دراسة اللغة).
- الخلط في تدريس العنصر أو المهارة بينه وبين غيره من العناصر أو المهارات؛ فلا يتم التركيز عليه.
- الخلط في تدريس العنصر أو المهارة بين الأهداف؛ فلا يتم التركيز على الهدف الأساس.
- قلة الترابط والاتصال بين المراكز المهتمة بتعليم العربية لغير الناطقين بِها.
- صعوبة الحصول على الكتب والبرامج المناسبة في كثير من البيئات التي تهتم بالعربية.
- انعزال التعليم العربي عن المستجدات والتقانة في كثير من الأماكن.
- البدء في تعلّم اللغة في سنّ متأخّرة؛ ممّا يشكّل صعوبة لدى المتعلّم.
- النظرة الدونية للغة العربية أدّت إلى الاعتقاد بأنّ العربية لا تستقل بأداء المعنى بلا وسيط.
- تحديد المراحل حسب المراحل التعليمية لا المستوى اللغوي.
- الدعم العربي متوجه إلى المراكز الأهلية دون المراكز الحكومية.
- الدعم الخيري متوجه إلى التعليم الإسلامي دون التعليم العربي.
- فرصة اللغة العربية في المجال الرسمي للدول ضعيفة في كثير منها.
- اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.
- ازدحام الفصول بالطلاب في بعض المدارس.
- المشكلات الخاصّة بتعلّم كلّ عنصر وكلّ مهارة.
- ضعف بيئة التطبيق على اللغة خارج الصف الدراسي.

كيف نصنع البيئة اللغوية خارج الوطن العربي ؟

يشكو كثير من دارسي اللغة العربية خارج الوطن العربي من ضعف بيئة التطبيق على اللغة العربية، ولاسيما خارج الصف الدراسي، ويرون أن هذه المشكلة صعبة الحلّ. وفيما يلي بعض المقترحات والتجارب لاصطناع بيئة لغوية تسد بعض النقص:

- فرض اللغة العربية في الفصول، بل المعاهد والمراكز: وهي طريقة يأخذ بِها بعض المراكز، ومنها معهد فجر لتعليم العربية في مصر: صندوق في كـــل فصل يضع فيه جنيها من يتحدث بغير العربية إلزاما، ويأخذ به معهد الراية في إندونيسيا أيضا.
- برامج عربية ميسرة من دروس ومحاضرات ونقاشات لا صفية تمارس فيهـــا العربية والدارسون يشاركون على قدر استطاعتهم، ويحدد لهـــا أوقـــات معينة.
- برامج عربية خارجية في الأسواق، تمارس فيهـــا العربيـــة، وقـــد تكـــون مصطنعة.
- منتدى يومي / أسبوعي / للمناقشة والمشاركة، ويحضره المهتمون بالعربية وطلابِها.
- توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة من اثنين أو أكثر ويتعاهـــد الملتقـــون على الحديث بالعربية خلال الفترة، ويحدد لذلك وقت يومي ولـــو كـــان قصيرا.

- وضع مكتبة سمعية / سمعية بصرية تشتمل على برامج وخطب وتمثيليـــات بالفصحى؛ ليستفيد منها من يجد فراغا، وليحيل المعلم إليها أحيانا.
- الاستماع إلى الإذاعات العربية، ومشاهدة القنوات العربية.
- ارتجال كلمة بعد كل صلاة / في الفسح / في الصباح، وهذه الطريقة يعمل بِها معهد الراية في إندونيسيا، حيث يرتجل أحد الطـــلاب كلمـــة بعـــد الصلاة، وهي صالحة ولا سيما إذا كان للمدرسة مسجد خاص.
- الانتقال الفعلي إلى البيئة العربية الحقيقية في آخر فصل أو عام من دراســـة العربية.

الباب السادس

التربية العملية

- أولا: الأهداف التربوية التعليمية
- ثانيا: المشاهدة
- ثالثا: تحضير الدروس
- رابعا: التدريس المصغر

التربية العملية

أولاً: الأهداف التربوية التعليمية

تشكل الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل، سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال؛ لذا نجد أن الأهداف التربوية تعد معيارا أساسيا لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية، خاضعة للفحص والقياس والتجريب.

والأهداف التربوية هي المعايير التي في ضوئها تختار المواد الدراسية وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريس والاختبارات وغيرها من أساليب التقويم. ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو التالي:

١ـــ تعين الأهداف مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

٢ـــ تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.

٣ـــ يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظـــيم طـــرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.

٤ ــ يُعين تحديد الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته على تحديـــد خطـــوات الدرس، وعلى إعطاء الخطوة التي تحقق هذا الهدف بشكل مباشر نصيب الأسد من الوقت.

٥ ـ إذا حُقّق الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته زال الخلط بـين العناصـر والمهارات، وأخذ كل منها نصيبه من التركيز، وحصل التكامل في النهاية بين هـذه الفروع.

٦ ـ إن تحديد الهدف الأساسي والأهداف الفرعية ينأى بالمعلم عن تدريس أشياء كثيرة قد لا تلزم، ويجنبه ترك أشياء أساسية تخدم هذه الأهداف بصورة مباشرة وأكثر وضوحا.

ثانياً: المشاهدة

عادة ما يبدأ الطالب خبرته في التربية العملية بحضور حصص المشاهدة لمـــدة أسبوعين فأكثر. وهي فترة هامة تمتصّ كثيراً من قلق الطالب وتمدّه بالثقة. ففيها يتعرف على جوّ المدرسة وقوانينها ومعلميها ليستقي منهم الخبرات التدريسية. ويجد الفرصـــة في التعرف أيضاً على المشرف وأسلوبه في النقد والتقويم وتقديم المساعدات والإرشـــادات. كما تتوثق الصلة بينه وبين زملائه للتعاون وللاستفادة منهم.

فوائد المشاهدة:

إنّ طالب التربية الميدانية الذي يشاهد مدرسين آخرين وهم يدرِّسون يستفيد من هذه المشاهدة فوائد متعدّدة، ومنها:

١- يستفيد الطالب من الجوانب الإيجابية الـــتي يراهـــا في المدرســـين الـــذين يلاحظهم، فيقلدهم في تلك الجوانب أثناء تدريسه.

٢- يستفيد الطالب من الجوانب السلبية الـــتي يراهـــا في المدرســـين الـــذين يلاحظهم، فيبتعد عن تلك الجوانب في تدريسه.

٣- يراقب الطالب سير التفاعل الجاري بين المدرس وتلاميذه.

٤- يراقب الطالب كيف يعامل المدرس تلاميذه وكيف يحل المشكلات الـــتي تواجهه.

٥- يتعلم الطالب أفضل طريق لإجراء الامتحان.

٦- يراقب الطالب أثر تشجيع المدرس على تلاميذه.

٧- يراقب الطالب ملامح التلاميذ وانفعالاتهم ويربطها بسلوك المدرس.

٨- يراقب الطالب سلوك المدرس اللفظي: هل يهدد ؟ هل يشجع ؟ هل يشتم ؟ هل يغضب ؟..إلخ.

٩- يراقب الطالب استعمال المدرس للوسائل المعينة.

١٠- يراقب الطالب العوامل التي تجعل من المدرس شخصا ناجحا والعوامل التي تجعل منه شخصا أقل نجاحا. [٦٧]

آداب المشاهدة:

لتكون ملاحظتك لزملائك أو للمدرسين المنتظمين مريحة لك ولهم، يحسن بك مراعاة ما يلي:

قبل أن تزور زميلك وهو يدرس، عليك أن تستأذنه مسبقا، وترتب معه أمر زيارتك.

١- اجعل زياراتك ثابتة ومجدولة في جدول الملاحظة.

٢- لا تزعج زميلك بقدومك المتأخر إلى حصته، لأن ذلك يربك سير درسه. وإذا كان لدى زميلك عدة ملاحظين فتصور كيف يكون الحال إذا طرق الباب طارق كل بضع دقائق.

٣- إذا كان هناك أكثر من مُلاحِظ، فيحسن أن يدخل الملاحظون معا لتقليل عدد المرات التي ينقطع فيها سير الدرس.

٤- من الأفضل أن تدخل إلى الصف مع المدرس أو بعده مباشرة كي لا ينقطع الدرس مطلقا.

٥- لا تخرج أثناء الدرس، بل انتظر إلى نهاية الحصة.

(٦٧) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العمليّة (بتصرف) ص ٣٠

٦- تذكر أنك ضيف فقط، فلا تتدخل في سير الدرس، ولا تقدم معلومات إلى المدرس أو إلى تلاميذه.

٧- اجلس في المكان الذي يخصصه لك المدرس، وهو عادة في الجزء الخلفي من غرفة الصف.

٨- لا تبد أي سلوك يفهم منك أنك تستهزئ بأحد في غرفة الصف. [٦٨]

عملية المشاهدة:

إن المشاهدة ليست أمراً يقصد منه تضييع الوقت، بل هي عملية تحليلية ناقدة مقيمة للمدرس وللدرس؛ ولهذا يستحسن أن يكون لديك مجموعة من الأسئلة التي تبحث عن أجوبة لَها أثناء ملاحظتك للمدرس. ومن هذه الأسئلة ما يلي:

١- هل مظهر المدرس لائق بالمهنة؟

٢- هل صوته واضح لدى جميع طلاب الصف؟

٣- هل استخدم صوته بطريقة فعالة من حيث تنويعه علواً وانخفاضاً أم كـــان صوته على وتيرة واحدة؟

٤- هل كان واثقاً من نفسه أم متردداً خائفاً؟

٥- هل كان ضابطاً للصف أم أن الصف كان في واد وهو في واد آخر؟

٦- هل أشرك التلاميذ في الدرس أم كان هو السائل والمجيب؟

٧- هل أثنى على من يستحق الثناء أم كان ضنيناً بعبارات التشجيع؟

٨- هل شوَّق تلاميذه أم كان الملل مسيطراً عليهم؟

٩- هل كان فاهماً للمادة التي يدرسها أم كان درسه مليئاً بالأخطاء المعرفية؟

---

(٦٨) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العمليّة (بتصرف) ص ٣٠ - ٣١

١٠- هل استخدم الوسائل المعينة السمعية أو البصرية أم اكتفى بلسانه وخيـــال تلاميذه؟
١١- هل استخدم اللوح بطريق مرتبة واضحة أم بطريقة فوضوية؟
١٢- هل وزع وقته بطريقة مقبولة بين الأنشطة المختلفة أم ركز علـــى بعـــض الجوانب وأغفل جوانب أخرى؟
١٣- هل حقق أهدافه، أي هل تعلم منه التلاميذ أم كان هناك تعليم بدون تعلم؟
١٤- هل أبدى مهارة في استخدام أساليب التدريس المتنوعة أم كان حـــائراً لا يدري كيف يدرس ما يريد تدريسه؟
١٥- هل كان ودوداً مع التلاميذ أم كان عدوانياً معهم؟
١٦- هل راعى الفروق الفردية؟

وفي الواقع إن الأسئلة التي يمكن بِها تقييم درس المدرس كثيرة جداً، ولكن ما ذكر منها يغطي معظم الجوانب الهامة. وعملية المشاهدة قد تكون ممتعـــة إذا أراد لَهـــا الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين ناقدة وأذن مفتوحة. وقد تصبح عملية المشاهدة مملّة إذا أراد لَها الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين مغمضة وأذن مغلقة. [٦٩]

تَعامُل الطالب المتدرب مع معلم الفصل والمـــشرف في حـــصص المـــشاهدة والإفادة من ملاحظاته تحتاج إلى مهارات يمكن للمشرف تنميتها من خـــلال النقـــاط التالية:

- يتعرف الطالب المتدرب على معلم الفصل ويتكلم معه قبل المشاهدة أو بعدها، ويتناقش معه في بعض الأمور مثل: أهداف المعلم من الدرس، رأيه في التدريس،

(٦٩) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العمليّة (بتصرف) ص ٣٢ - ٣٤

رأيه في طلابه، فلسفته أو آرائه التربوية، خبرته التدريسية. بحيث تجعل المعلـــم يشعر أنه مصدر هام ذو خبرة يريد الطالب المتدرب الاستفادة منـــه. ويحـــاول الطالب المتدرب أن يبني علاقة طبيعية معه ويستأذنه في الاتصال به هاتفياً كـــل أسبوع للتأكد من عدم تغيير موعد الحصة أو الدرس الذي سوف يدرسه.

- يحدد الطالب ما يرمي إليه من المشاهدة. هل سيركز على المعلم وتدريسه ؟ هل سيركز على الطلاب وتفاعلهم ؟ هل يتعرف على نوعية أسئلة المعلـــم ؟ هـــل يبحث عن الأسئلة التي تؤدي إلى الإجابات المشوقة والابتكارية من الطـــلاب ؟ وبالتخطيط يمكنه أن يركز على هذه الأشياء تباعاً.
- يحاول الطالب المتدرب أن يضع مكانه مكان طالب معين، ويسأل نفسه مـــاذا كنت أجيب لو كنت مكانه ؟ لماذا فشل الطالب في إعطاء الإجابة السليمة ؟

فالمهم أن يستغل المتدرب حصص المشاهدة ليفهم الطلاب ويبحث عن أسباب تصرفاتهم واستجاباتهم، كما يتعرف على مستوياتهم وقدراتهم أكثر من تركيز كل الانتباه على المعلم وطريقته في ضبط الفصل.

- معايشة الطالب المتدرب للمعلم والطلاب معاً قدر الإمكان. أو بالأحرى يعيش دور المعلم ودور كل طالب سواء الذي يجيب عن أسئلة المعلم بنجاح أو فشل، المهتم وغير المهتم، المنعزل والإيجابي، الذي معه الكتـــاب والكـــراس والأدوات والذي ليس معه، وذلك لفهم الطلاب وليس مجرد النظر.
- يحاول الطالب المتدرب أن يكتب تقريراً بكل ما جرى في الفصل بما في ذلـــك تعليقات الطلاب وتفاعلهم. بحيث لا يقتصر التقرير على إعطاء حكم فقـــط، كأن يقول الدرس سيئ.. الدرس ممل.. لم أستفد من حضور الدرس.. ليتني لم أشاهد هذا الدرس..المعلم شرح الدرس شرحاً ممتازاً.. كان الطلاب منـــصتين

ويتابعون الدرس. فالمهم أن يشمل التقرير أداء المعلم وسلوك الطـــلاب الـــذي يعكس فهمهم، والنقاط الحسنة أو السيئة والاستفادة منها. المهـــم أن يـــتلمس المتدرّب النواحي الطيبة في أي موقف تعليمي ويتعلم من الطيب وغير الطيـــب. وليس من المفيد أن يسجل الطالب المتدرب أن الدرس سيئ، ولكن تسجل لماذا كان التدريس كذلك ؟ وماذا فعل المعلم ؟ كيف يمكن تحسين الدرس ؟ ومـــا دور الطلاب ؟ وما هو السبب وراء تصرف الطلاب؟ وما طبيعة المناخ (الجو) التعليمي ؟

- الرجوع إلى الكتاب المدرسي وتحضير الدرس الذي شاهده نفسه، مع محاولة معالجة نقاط الضعف التي لاحظها. [٧٠]

(٧٠) – انظر: د. نظلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، ص ٦٤

تقييم أداء المعلّم المشاهَد في التدريس *

اسم المشاهِد:	التاريخ:
اسم المشاهَد:	المشرف:
المستوى:	الشعبة:
المهارة أو العنصر:	موضوع الدرس:

م	فعاليات الدرس	ضعيف	وسط	جيّد	جيّد جدا	ممتاز
١	يلقي السلام على الطلاب في بداية الدرس.					
٢	نظيف المظهر والهيئة.					
٣	يتحدّث بلغة صحيحة ومفهومة.					
٤	معتدل بحركته داخل الصفّ.					
٥	طليق الوجه وبشوش.					
٦	صوته مسموع لجميع الطلاب.					
٧	يملك نفسه عند الغضب.					
٨	يظهر الحماس والحيويّة خلال فترة الدرس كلّها.					
٩	يواجه المواقف المربكة باتّزان ومرونة.					
١٠	يظهر الثّقة في أفعاله وأقواله.					
١١	يستخدم السبورة بصورة صحيحة.					
١٢	يستخدم الوسائل التعليمية بأوقاتها المناسبة.					

١٣	أسئلته التمهيدية مثيرة ومشوّقة.					
١٤	يربط خبرات الطلاب بموضوع الدرس الجديد.					
١٥	يعرض أفكار الدرس بصورة مترابطة.					
١٦	يتيح الفرصة للطلاب بطرح أسئلتهم ونقاشهم.					
١٧	يعزّز السلوك الجيّد فوريًا.					
١٨	يراعي توزيع الحصّة على خطوات الدرس.					
١٩	يهتم بالواجبات المترلية ويوجّهها نحو أهداف الدرس.					
٢٠	يستخدم أسماء الطلاب عند التعامل معهم.					
٢١	يعدّل السلوك غير السويّ دون إفراط في النقد.					
٢٢	يخلق التنافس الفردي بين الطلاب.					
٢٣	لا يركّز على طلاب بعينهم دون الآخرين.					
٢٤	يحترم آراء الطلاب.					
٢٥	يتّسم بالتواضع.					
٢٦	الالتزام بالحضور والانصراف في المواعيد.					
٢٧	يلتزم بالتحضير الجيّد للدروس.					
٢٨	يصحّح واجبات الطلاب في الوقت المناسب.					
٢٩	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
٣٠	مستوى الإلمام بالمادّة العلميّة.					
٣١	التقدير العام الذي يستحقه المعلّم.					
٣٢	ملاحظة أخرى..............................					
٣٣	ملاحظة أخرى..............................					

٣٤	ملاحظة أخرى................................					
٣٥	ملاحظة أخرى................................					
٣٦	ملاحظة أخرى................................					
٣٧	ملاحظة أخرى...............................					
٣٨	ملاحظة أخرى..............................					
٣٩	ملاحظة أخرى...............................					
٤٠	ملاحظة أخرى...............................					

• انظر: مهدي محمود سالم وعبد اللطيف الحليبي، التربية الميدانية وأساسيّات التدريس (بتصرّف) ص ١١١ - ١١٣

ثالثا: تحضير الدروس

تحضير الدروس عملية عقلية منظمة، تؤدّي إلى وضع خطّة مفصّلة للدرس يـــتمّ إعدادها قبل التدريس بوقت مناسب، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما ســـيقوم بـــه المدرّس وتلاميذه خلال المدة التي يقضيها معهم في الفصل ــ أو خارجه ــ أثناء الحصة. وتشتمل الخطة على تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ، وترتيب الحقـــائق الـــتي يتضمّنها موضوع الدرس، ورسم طريقة محدودة وواضحة يمكن بِها توصيل المعلومـــات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذي يتناسب مع قدراتهم العقلية والجسمية.

ولا شك أن عملية التحضير التي تسبق عملية التدريس الصفّي تلعب دوراً هامـــاً في نجاح عملية التدريس. وأيّ محاولة لتنفيذ أحد الدروس دون تحضير مسبق له، فهـــي محاولة فاشلة لا تحقق الأهداف التعليمية، وتضييع وقت المعلم والمتعلم.

وتحضير الدروس وإعدادها يتضمن عدداً من المميزات والفوائد، ومنها:

١- يزيد الثقة في نفس المعلم قبل دخول الفصل الدراسي نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلمي وتحديده للأهداف التعليمية والطرق التدريسية والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، ثم عمليات التقويم اللازمة.

٢- يحقّق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس، بعد تحديدها بدقة.

٣- يساعد المعلم على توقع المواقف التعليمية التي قد تظهر أثناء تنفيذ الدرس.

٤- يساعد المعلم على مراعاة خصائص التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم أثنـــاء عمليـــة التحضير.

٥- يساعد المعلم على تحديد الطرق أو الأساليب التدريسية والأنـــشطة والوســـائط التعليمية وعمليات التقويم وإعدادها قبل بدء التدريس.

٦- يعطي الاستعداد الفعلي والنفسي للمواقف التعليمية أثناء التدريس.

٧- يتيح الفرصة للمعلم للإضافة والتجديد والابتكار كلما حضر درساً جديداً، وقام بتحليل المحتوى التعليمي وحدد أهداف الدرس والطرق والأنـــشطة والوســـائل وعمليات التقويم.

٨- يسهّل عمليتي التعليم والتعلم في البيئة الصفية.

٩- يساعد المعلم على اكتشاف أي قصور في المحتوى المقرر في عناصر المنهج الأخرى. أو أخطاء طباعية أو لغوية أو تخطيطية في الكتاب المقرر. [٧١]

١٠- يساعد المدرس على اكتساب ثقة تلاميذه واحترامهم له.

١١- يحمي التلاميذ من أضرار الارتجال والعشوائية.

١٢- يمنح المدرس الثقة بنفسه ويهيئ له سيرا منظما في عرض الدرس ويحميه من النسيان ويجنبه التكرار[٧٢].

١٣- يجعل مهمة الامتحانات سهلة وميسرة ويضمن لَها المواصفات الجيدة كالصدق والثبات والشمول والموضوعية.

١٤- يقلل من مقدار المحاولة والخطأ في التدريس.

١٥- يساعد المدرس على التحسن والنمو المستمر في المهنة.

١٦- يحمل المدرس على الارتباط بالمنهج ويمكنه من نقده ومعرفة ما فيه من ثغرات.

(٧١) - انظر:د. مهدي محمود سالم و د. عبد اللطيف بن حمد الحليبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس (بتصرف)، ص ١٨١ - ١٨٢

(٧٢) - انظر: د. عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، وغيره ، (بتصرّف) ص ١٢

عناصر يجب أن تتوافر في خطة الدرس:

ليس هناك شكل محدد لكتابة مذكرة التحضير اليومية، غير أنه مـــن المهـــم أن تشتمل على المكونات والعناصر التالية:

١- تحديد **الأهداف**، ومن أهم ضوابطها أن تكون:

ـــ مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.

ـــ مشتملة على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي ـــ المجال الانفعالي ـــ المجال النفس حركي) وبصياغة أخرى، (معرفية ـــ مهارية ـــ وجدانية).

ـــ عبارات الأهداف مصاغة صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعـــل إجرائـــي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب).

مثال: أن يعرب الطالب (أعجبني محمد خلقه)، إعراباً تاماً.

٢- اختيار **المحتوى** ومن ضوابطه:

ـــ أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

ـــ أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة.

ـــ أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).

ـــ أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً.

ـــ أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية).

٣- اختيار **الأساليب والنشاطات**، (أساليب المعلم في التدريس، ونـــشاطات الطالـــب للتعلم) ومن ضوابطها:

ـــ أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

ـــ أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وتكون ذات مستويات مختلفة.

ـــ أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.

ـــ أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه..

٥- تحديد **الإستراتيجية**، وتشمل ثلاث مراحل، هي:

أولا: التمهيد:

وهو مدخل ضروري لتقديم الدرس يجب أن يثير اهتمـــام التلاميـــذ ويـــدفعهم للتشوق لعرض الدرس، ويساعدهم على فهم الدرس.

ثانيا: **العرض:**

وهو الجانب المهم في الدرس، حيث يقوم فيه المعلم بعرض عناصـــر الـــدرس، بمشاركة التلاميذ مشاركة فعالة، حيث لا ينبغي أن يقتصر دور التلاميذ علـــى التلقـــي فقط، وينبغي أن يكون العرض وفقا لأهداف الدرس وطبيعة المحتوى، ومن الضروري أن تتعدد فيه الأنشطة، وأن تستخدم الوسائل المعينة بصورة طبيعية غير متكلفة، وفقا لطبيعة المادة، وطبيعة التلاميذ، وتوفر الوسائل والزمن المخصص للدرس.

ثالثا: **الخاتمة:**

وهي عبارة عن تلخيص لأهم عناصر الدرس، وذلك للتذكير بِها وإبرازهـــا، و ينبغي تدوين ذلك الملخص على السبورة متى كان ذلك ضروريا، حسب طبيعة المـــادة ومرحلة نمو التلاميذ.

٥- اختيار الوسائل والأدوات التعليمية، ومن ضوابطها:

ــ أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.

ــ أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

ــ أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.

٦- اختيار أساليب التقويم، وعلى ضوئها يتم تحديد مدى نجاح خطة التدريس المطبقة أو فاعليتها ومن أهم ضوابط عملية التقويم:

ــ أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.

ــ أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).

ــ أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.

ــ أن يقيس المعلومات و المهارات والاتجاهات.

٧- تحديد الزمن.

٨- إثبات النتيجة والملحوظات.

٩ــ تحديد الواجبات المترلية، وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيـــت الخـــبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول، ومن أهم ضوابطه:

ــ أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

ــ أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب.

ــ أن يساعد الطلاب على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

وينبغي على المعلم وقبل أن يدخل الحصة أن يجيب عن ثلاثة أسئلة وهي:

١ – ماذا سأدرس في هذه الحصة ؟

٢ – لماذا اخترت هذا الدرس ؟

٣ – كيف سأقدم هذا الدرس ؟

ومن سوء الحظ أنّ هناك عددا من المعلمين يدخلون الحـــصة دون تحـــضير أو إعداد مسبق، وبالتالي فهم لا يفكرون في الأسئلة السابقة، وربما ادّعى بعضهم أنّه لـــيس في حاجة إلى التحضير، لأنّه يعتمد في تدريسه على ما ينبثق في الحـــصة مـــن أحـــداث ومواقف، أو ما يجري في محيط المدرسة أو المحيط العام من شؤون، كالأحداث السياسية و الاقتصادية والاجتماعية والرياضية التي تحدث يومياً.

إنّ الاعتماد على الأسلوب السابق يجعل الحصة كالسفينة في مهب الـــريح، لا يدري قائدها هل تصل إلى غايتها أم يبتلعها البحر. ومن هنا كان تحضير الدرس ضرورة لازمة لكل معلم، سواء أكان معلماً قديماً أم معلماً جديداً.

وكما ذكرنا فيما سبق فإنّ التحضير الجيّد يعني أنّ المعلم قد حدد قبل الحصة ما يريد أن يفعل وحدد الطريقة والأسلوب اللذين سينفذ بهما العمل.

إن تدريس الموضوع مرة أو أكثر لا يعفى المعلم من الاطلاع عليـــه إذا أراد أن يدرسه مرة أخرى، فقد تغيرت في الموقف عوامل كثيرة، وربما يوشك الموقف أن يكون جديداً، وتغيّر الطلاب، وتغيّرت الظروف من حولهم ومن حول المعلم، وربما يكون قـــد جدّ جديد في المعرفة خاصاً بهذا الموضوع، وربما يكون من الأنسب ضرب أمثلة جديدة من الحياة المتجددة التي يحياها المعلم والطلاب، وربما يرى المعلم أن يعـــرض الموضـــوع عرضاً مختلفاً عن عرضه له في العام الماضي، أو في الفصل الدراسي السابق، وقد تخـــون المعلم ذاكرته ويكون قد نسي بعض الأمور عن الموضوع، وهو يظن أنّه يتذكر كل شيء عنه.

والأهم من هذا كله أن الطلاب يكتشفون في النهاية أن معلمهم لا يعدّ لدرسه العدّة اللازمة، ويعتبر بعضهم ذلك منه مهارة؛ فيتأثر به، ويصبح ذلـــك اتجاهـــاً لـــه في المستقبل، ويأخذ آخرون ذلك عليه، ويكوّن عنه فكرة غير طيبة. والنتيجة في كل حالـــة غير مرغوب فيها. لذلك نوجب على المعلم أيّا كانت ســـنوات خبرتـــه أن يفكـــر في الموضوع قبل دخول الصف. وأن يعطيه قدراً معقولاً ومناسباً من هذا التفكير.

ومن **الأسئلة** التي تثار: هل من الضروري إعداد الدّرس في دفتـــر التحـــضير، خاصة بعد التفكير فيه والاستعداد له على النحو السابق ؟ أو بعبارة أخرى، ألا يكفي أن يعدّ المعلم درسه في ذهنه، بدلاً من أن نشق عليه بالكتابة، ولديه من الأعمال ما يكفيه ؟

الإجابة: نعم من المهم والضروري أن يكتب المدرس مذكرة عن درسه في دفتر التحضير، بصرف النظر عن طول هذه المذكرة أو قصرها. وذلك للأسباب أو الأهداف التالية:

١ــ إنّ الالتزام بكتابة هذه المذكرة من شأنه أن يحمل المدرس على التفكير في الدرس، إذ لا يمكنه أن يكتب مذكرة عن شيء يجهله. وهذا مكسب هام في حد ذاته.

٢ــ إنّ هذه المذكرة ستجعل التفكير في الدرس والاستعداد له أكثـــر دقـــه وتنظيمـــاً وتحديداً. وذلك أنّ المعلم أو المحاضر عندما تكون في ذهنه جملة من الأفكار حـــول موضوع معين فإنّها لا تكون في الغالب منتظمة ولا مرتبة. فإذا سجلها على الورق فإنّها تصبح أكثر تنظيماً ودقّة وتحديداً.

٣ــ ستكون هذه المذكرة بمثابة سجل للمعلم، يعرف هو وغيره منـــها مـــا درس مـــن موضوعات المنهج، وفي أيّ وقت.

٤ــ ستكون هذه المذكرة مرآة تعكس جهد المعلم ونشاطه وطريقتـــه في أداء دروســـه. وبدونها لا يدري أحد شيئاً عن طبيعة ما يبذله المعلم داخل حجرة الدراســـة إلا إذا زاره فيها من يريد أن يعرف ذلك.

وسؤال ثانٍ هو: هل تكون هذه المذكرة طويلة أو قصيرة ؟

وإجابةً عن هذا السؤال فإنّنا ننصح المعلم المبتدئ أو من يعدّ نفـــسه ليكـــون معلماً أن يطيل مذكرة إعداد دروسه، بحيث تتضمن نموذجاً لأنواع الأنشطة التي خطط للقيام بِها في الصف؛ وذلك حتى يدرّب نفسه من ناحية، وحتى يتيح لغيرة إذا قرأهـــا أن يوجّهه. فتتضمن المقدمة أو التمهيد لمعرفة ما إذا كان متصلاً بموضـــوع الـــدرس أو لا، وبعض الأسئلة لمعرفة مدى ما عليه من دقة وأحكام وتوصيل للهدف. ومـــع ذلـــك لا تكون هذه المذكرة من الطول بحيث تشمل كل شيء، وإنما تكفي نماذج لَها فقط.

أمّا المعلم الذي له خبرة معقولة بالتدريس فيفضل أن تكون مذكرتـــه قـــصيرة نوعاً ما. ولكن لا تبلغ من القصر أن تصبح سطراً واحداً مثلاً، كأن يكتـــب " تـــلاوة بعض آيات من أول سورة البقرة " وإنما تتضمن أهم خطوات الدرس. وأهم الأنـــشطة المتضمنة في كل خطوة [٧٣]

تحليل المنهج:

قبل تحضير الدروس لا بدّ للمعلم أن ينظر نظرة شاملة للمنهج، فيدرس محتواه، والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، وبعد أن يقوم بذلك يقسّم المنهج على فصول الـــسنة،

(٧٣) – انظر: د. إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ص ١٦٢ (بتصرف)

ثم يحدّد ما يدرسه في كل شهر وكل أسبوع؛ حتى يصل إلى تقسيم المنهج على مستوى الحصص. وتحليل المنهج يعني معرفة المعلم للمهارات التي سيعالجها والعناصر اللغوية التي سيقدمها، ويدخل في ذلك تحديد الطرق والأساليب والمعينات التي تـــستخدم في تنفيـــذ المنهج.

ومهما يكن الأسلوب الذي تتبعه في تحليل المنهج، فلا بدّ من أن نضع أمامنا تصوراً واضحاً ودقيقا للمنهج، ويكون ذلك قبل أن نبدأ في التنفيذ.

رابعاً: التدريس المصغّر [٧٤]

التدريس المصغر موقف تدريسي، يتدرب فيه المعلّمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنّها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس. ويتدرب المعلم – في الغالب – على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارة جديدة.

والتدريس المصغر في برامج تعليم اللغات الأجنبية: إجراء أو أسلوب منظم من أساليب تدريب المعلّمين على تدريس اللغة الهدف، يمثل صورة مصغرة للدرس، أو جزءاً من أجزائه، أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ومنظمة ومرتبة، وعادة ما يقدم لعدد محدود من المتعلمين أو الزملاء من المعلمين المتدربين.

يتضح من هذا التعريف أنّ المعلّم المتدرب يمكن أن يصغّر درسه من خلال التركيز على مهارة واحدة من مهارات التدريس، أو خطوة واحدة من خطواته، مع الاحتفاظ بالزمن والأنشطة المطلوبة لهذه المهارات في الحالات العادية. فقد يختار المتدرب، أو يُوجَّه إلى التدرب على التمهيد للدرس، أو شرح قاعدة من قواعده، أو شرح عدد معين من المفردات الجديدة، أو إجراء تدريب قصير، أو تقويم أداء الطلاب، وأسلوب طرح الأسئلة عليهم، والإجابة عن استفساراتهم، وتصويب أخطائهم. يقوم

(٧٤) – د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، " التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه على برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (بتصرّف) ص ١٥٥ – ٢١٨

المتدرب بهذه العملية مرة أو مرتين أو أكثر، ويحاول في كل مرة تلافي الأخطاء الـسابقة أو التقليل منها، حتى يتقن هذه المهارة.

فالمتدرب على مهارة من هذه المهارات أو مهمة من هـذه المهمـات إذن لا يستغرق كل الوقت المخصص للدرس، وإنما يتطلب جزءاً يسيراً منه، يختلـف حـسب طبيعة المهارة المراد التدرب عليها. فالتقديم للدرس مثلاً قد لا يستغرق أكثر من خمـس دقائق، وإجراء التدريب الواحد قد لا يحتاج إلا إلى ثلاث دقائق، وإثارة انتباه الطلاب أو طرح السؤال أو الإجابة عنه لا تحتاج إلا إلى دقيقة واحدة، أما شـرح القاعـدة فقـد يتطلب مدة تتراوح ما بين خمس دقائق إلى عشر.

بالإضافة إلى ذلك، فإن حجم الفصل يمكن تصغيره إلى أقـلّ مـن عـشرة طلاب، وهؤلاء قد يكونون طلاباً حقيقيين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد يكونون من زملاء المعلم المتدرب، الذين يجلسون في مقاعد الـدرس، يـستمعون إليـه ويتفاعلون معه كما لو كانوا طلاباً حقيقيين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرهـا. والحالة الثانية هي المتبعة غالباً في التدريس المصغر في برامج تعليم اللغات الأجنبية، لعـدم توفر الطلاب الحقيقيين، أو لصعوبة التدرب أمامهم، وهما أهـم أسـباب اللجـوء إلى التدريس المصغر، بالإضافة إلى الاستفادة من الزملاء المعلمين في التعزيز والنقد والمناقشة.

ولاشك أن التدريس العملي الميداني على تدريس اللغة العربية أثناء الدراسة في فصول حقيقية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها، أفضل وسيلة لتدريب المعلمين على هذه المهنة، والتأكد من تمكنهم من مهاراتها قبل دخولهم الميدان بعيدين عن الإشـراف

والتوجيه والتعزيز، بيد أنّ هذا النمط من التدريب قد لا يتوفر في بعض أقـــسام إعـــداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بِها، وفي الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغـــير الناطقين بِها لأسباب كثيرة من أهمها:

- ندرة الفصول الكافية للتدريب.
- غياب بعض المواد المراد التدرب عليها من المنهج الذي يتدرب فيه المعلمون.
- عدم ملاءمة وقت الدراسة للمعلمين المتدربين، وتلك مشكلة يعاني منها المشرفون على هذه الأقسام وأساتذة التربية العملية فيها مما يعد نقصاً في التأهيل والتدريب؛ لهذا يلجأ الأساتذة إلى توجيه طلابهم المعلمين إلى وسائل وأنشطة لا تعوض هـــذا النقص، ولا تقدم بديلاً عملياً عن هذا الجانب المهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرهـــا يتطلـــب التدرب على عدد من المهارات والمهمات وممارسة بعض الإجراءات والأنشطة، ومناقشة بعض القضايا المهنية المهمة، التي يصعب تنفيذها أثناء التدريب العملي الكامل في فصول حقيقية أمام متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كالتسجيل التلفازي، وحضور الأستاذ المشرف، وتبادل الأدوار بين المتدربين.

إن الوسيلة الممكنة التي نرى أنها مفيدة لسد النقص في هذا الجانب المهم مـــن إعداد المعلمين، هي التدريس المصغر.

والتدريس المصغّر يعالج مشكلة تتكرر كل عام، بل كل فصل دراســـي مـــن فصول إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بِها، وهي قلة الفرص المتاحـــة للطـــلاب

المعلمين للتدرب على مهارات تدريس اللغة العربية في فصول حقيقية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدرب على مهـــارات والقيـــام بمهمـــات وأنشطة يصعب ممارستها أمام متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وكثيراً ما تقيم الجامعات العربية والمنظمات الإسلامية دورات تدريبية لأعداد كبيرة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف دول العالم، فلا تجـــد الوقـــت الكافي لتدريبهم على المهارات الأساسية من خلال التـــدريس الكامـــل، ولا شـــك أن التدريس المصغر أفضل وسيلة لحل هذه المشكلة.

وفيما يلي بيان بأهم مزايا التدريس المصغر وفوائده في برامج تعليم اللغات الأجنبية:

- حل المشكلات التي تواجه القائمين على برامج إعـــداد معلمـــي اللغـــات الأجنبية، بسبب كثرة المعلمين المتدربين أو نقص المشرفين، أو عدم تـــوفر فصول دراسية حقيقية لتعليم اللغة الهدف، أو صعوبة التوفيق بـــين وقـــت الدراسة ووقت المتدربين، أو غياب المادة المطلوب التدرب عليهـــا مـــن برنامج تعليم اللغة الهدف.
- توفير الوقت والجهد، حيث يمكن تدريب المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير، وعدم إهـــدار الوقـــت والجهد في التدريب على مهارات قد أتقنها المعلمون من قبـــل، كمـــا أن التدريس المصغر يقلل من الحاجة إلى تدريس كل متدرب جميع المهارات، لأنّ المشاهدة تفيد المشاهد مثلما تفيد المتدرب.

- تدريب المعلمين على عدد من مهارات التدريس المهمة، كالدقة في التحضير والتدريس، وتنظيم الوقت واستغلاله، واتباع الخطوات المرسومة في خطـــة التحضير، واستخدام تقنيات التعليم بطريقة مقننة ومرتبـــة، بالإضـــافة إلى استغلال حركات الجسم في التدريس.
- تدريب المعلمين على إعداد المواد التعليمية وتنظيمها بأنفسهم، لأن التحضير للدرس المصغر غالباً ما يحتاج إلى مادة لغوية جديدة يعدها المتدرب بنفسه، أو يعدل من المادة التي بين يديه، لتناسب المهارة والوقت المخصص لَها.
- مناقشة المتدرب بعد انتهاء التدريس المصغر مباشرة، وتدخل المشرف أثنـــاء أداء المتدرب، وإمكان إعادة التدريس، وبخاصة في حالة تدريس الـــزملاء المتدربين. وتلك الأمور يصعب تطبيقها في التدريس الكامل، وبخاصـــة في الفصول الحقيقية.
- إنّ التدريس المصغر يعتمد على تحليل مهارات التدريس إلى مهارات جزئية مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، من خلال تدريبـــهم على عدد كبير من هذه المهارات التي قد تغفلها برامج التـــدريب علـــى التدريس الكامل.
- إنّه فرصة لمعرفة المتدرب جوانب النقص والتفوق لديه في النواحي العلميـــة والعملية والفنية، من خلال ما يتلقاه من التغذية والتعزيز مـــن المـــشرف والزملاء في مرحلة النقد، مما يتيح له تعديل سلوكه وتطويره قبل دخولـــه ميدان التدريس حيث لا نقد ولا تغذية ولا تعزيز، كما أنه يساعد علـــى التقويم الذاتي من خلال مشاهدة المتدرب نفسه على شاشات الفيديو – إذا تم التسجيل –.

- إنّ التدريس المصغر للزملاء المتدربين، وتبادل الأدوار بينهم، يتـيح لكـل واحد منهم فرصة التعرف على مشكلات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها عن قرب، وهي مشكلات المعلم والمتعلم، وذلك من خلال الجلـوس علـى مقاعد الدراسة، وتقمص شخصية المتعلم الأجنبي، والاستماع لمعلم اللغـة الأجنبية، والتفاعل معه، ثم القيام بدور المعلم وهكذا.
- التدريس المصغر مهم لاختبار قدرات المعلمين المتقدمين للعمـل في مجـال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث يستطيع المختـبر اختيـار المهـارة أو المهارات التي يريد اختبار المعلم فيها دون غيرها، مما يوفر له مزيـداً مـن الوقت والجهد، كما أن التدريس المصغر مهم لتقويم أداء المعلمـين أثنـاء الخدمة، واتخاذ القرار المناسب بشأن استمرارهم في العمل أو حاجتهم إلى مزيد من التدريب والتطوير.
- التدريس المصغر وسيلة مهمة من وسائل جمع المادة العلمية في الدراسـات اللغوية التطبيقية، في مدة أقصر من المدة التي يـستغرقها جمـع المـادة في التدريس الكامل. فمن خلال التدريس المصغر يستطيع الباحث رصد أثـر تدريس مهارة واحدة أو عدد من المهارات على كفايـة المـتعلم، كمـا يستطيع رصد أثر التغذية الراجعة والتعزيز بأنواعه على بناء كفاية المعلم في التدريس، مع القدرة على ضبط المتغيرات الأخرى.

الفرق بين التدريس الحقيقي والتدريس المصغر

الحقيقي	المصغّر
١- تدريس حقيقي.	١- تدريس مصطنع.
٢- تدريس كامل / درس كامل.	٢- تدريس جزئي / جزء من الدرس.
٣- في فصول حقيقية.	٣- في فصول مصطنعة.
٤- الطلاب حقيقيون.	٤- الطلاب غالبا غير حقيقيين، وإنما هم زملاء المتدرّب.
٥- يتدرب المتدرب على مهارات كثيرة.	٥- يتدرب المتدرب على مهارة واحدة من مهارات التدريس أو خطوة واحدة من خطواته.
٦- يستغرق عادة زمنا طويلا.	٦- لا يستغرق عادة زمنا طويلا.
٧- فرصته غير متوفرة في كل وقت وفي كل بيئة.	٧- يمكن خلق فرصة له في كل وقت وفي كل بيئة.

إذن، التدريس الحقيقي أفضل من التدريس المصغّر وأكثر إكسابا لمهارات التدريس.

ويطرأ **سؤال:** لماذا إذن نترك التدريس الحقيقي إلى التدريس المصغّر ؟

والجواب على ذلك، لأسباب، منها:

١- عدم وجود الطلاب الحقيقيين في بيئة التدريب.

٢- عدم مناسبة وقت الدراسة للمتدربين.

٣- عدم مناسبة مكان الدراسة للمتدربين.

٤- كثرة عدد المتدربين.

٥- ضيق وقت التدريب.

٦- عدم وجود المقرر المراد التدريب عليه في المنهج.

٧- الاستفادة من الزملاء المعلمين ونقدهم ومناقشاتهم.

المتدربون

في التدريس الحقيقي	في التدريس المصغّر
يختار كل متدرب خطوة أو أكثر من خطوات التدريس، ويقوم بتقديمها أمام زملائه الذين يتقمصون شخصيات الطلاب الحقيقيين.	يختار كل مجموعة من المتدربين موضوعا كاملا، ويوزعون خطواته بينهم بالتنسق، فيقدمون الموضوع على شكل فريق، يتناوبون الأدوار.

ما ينبغي مراعاته قبل البدء في التدريب العملي :

- إجادة مواد التخصص إجادة تامة.
- التعرف على أهداف التربية، وأهداف المراحل التعليمية.
- التعرف على المنهج والكتب التعليمية المقررة في مواد التخصص لجميع المراحل.
- التعرف على طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة بمواد التخصص.
- حضور حصص المشاهدة التي ينظمها القسم / الكلية.

- اكتساب المهارات الضرورية التي تساعد على الاستعمال الأمثل للوسائل.
- الإلمام بطرق ووسائل تقويم الطلاب[٧٥].

بطاقة تقويم التربية العملية والنقد المتبادل بين المتدربين :

عندما نتحدث عن موضوع النقد المتبادل بين المتدربين يجب أن نشير إلى أنّه لوحظ في أوّل أيام التدريب حدوث تردد وحرج من أغلب المشاهدين وهم ينقدون زملاءهم والميل إلى المجاملة والبعد عن ذكر الأخطاء، ولكن عندما يتضح لنا الهدف من النقد سنرى ألاّ داعي على الإطلاق لهذا التحرج أو لهذه المجاملة.

لأنّ الهدف من النقد ليس هو التجريح وتصيد الأخطاء أو الهجوم الشخصي. ولكن الغرض الحقيقي هو تجنب الأخطاء والاستفادة من المحاسن سواء بالنسبة للمطبِّق أو المشاهد، ولا شك أن العلاقة بينهما هي علاقة الأخوة والمحبة والزمالة.

كما أنّ الهدف من هذه العملية هو الارتفاع بقدرات الجميع ومواهبهم. وهذا يجعلنا أشد حرصاً وأكثر التزاما بتطبيق مبدأ النقد بشكل جاد ومثمر.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ الناقد يعطى درجة على مستوى جديته في النقد بدون أن يكون لنقده تأثير في درجات زميله المطبِّق.

(٧٥) - انظر: عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس (بتصرّف) ص ٨ - ٩

أداء الطالب المعلّم في التدريس الفعلي *

اسم الطالب المعلّم: ------------	المادّة: ------------------
المستوى: ----- الشعبة: -------	الموضوع: ----------------

البند	فعاليات الدرس	ضعيف	وسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	ملاحظات
تنفيذ الدرس	مراعاة الفروق الفردية						
	الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية						
	فاعلية التفاعل بين المعلّم والطلاب						
	تعزيز استجابات الطلاب بما يوفر الدافعية في التعلم						
	تنظيم فعاليات الطلاب الصفية وغيرها						
	مدى تحقق الأهداف المخطط لَها						
تقويم الدرس	تنوع أساليب التقويم						
	توافر التغذية الراجعة في التقويم						
شخصية المعلم	كفايات المعلم الجسمية والعقلية والانفعالية						
	كفايات المعلم المهنية						
	مهارات المعلم اللغوية						

* انظر الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية.

المراجع

١- د. إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مكتبـــة الفـــلاح، ١٤٠٤ هـــ

٢- أبو الفتوح رضـــوان وآخرون، الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢ م

٣- د. خليل أحمد عمايرة "الإعداد الثقافي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها "، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.

٤- د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علـــم اللغـــة العربيـــة للنـــاطقين باللغـــات الأخرى،جامعة أم القرى

٥- د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، ١٤٠٥ هـــ

٦- سجلات قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

٧- د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .

٨- د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتمّمة للماجستير في معهـــد تعلـــيم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص)

٩- د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخالق محمد فضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١))، العربية للجميع.

١٠- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢ هـــ

١١- عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، جامعة وادي النيل، ١٩٩٠ م

١٢- عبد الفتاح عبد الغني القاضي، الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، مكتبة الدار بالمدينة المنورة، ١٤٠٤ هـ.

١٣- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦ هـ

١٤- د. علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة الملك سعود، ١٣٩٩ هـ

١٥- عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٣

١٦- فايز البهجوري، المدرّس الناجح، شخصيّته ومواقفه

١٧- د. محمد أحمد عمايرة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها "، بحوث المؤتمر التربوي، الجزء الأول، ذو الحجة ١٤١١ هـ

١٨- د. محمد أحمد عمايرة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بِها "، الدراسات الإسلامية، الشتاء، ١٤١١ هـ

١٩- د. محمد زايد بركة، " تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

٢٠- د. محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠ هـ

٢١- د. محمد علي الخولي، تعليم اللغة حالات وتعليقات، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٨ م

٢٢- د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العمليّة، ١٤١٠ هـ

٢٣- محمد محمد حسين، حصوننا مهدّدة من داخلها، الكتب الإسلامي، ١٣٨٧ هـ.

٢٤- د. محمود إسماعيل صالح " الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للنـــاطقين بلغـــات أخرى"،، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخـــرى، الخرطوم.

٢٥- د. محمود الناقة ود. رشدي طعيمة الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، ١٤٠٣ هـــ

٢٦- د. مختار الطاهر حسين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهـــا في ضـــوء المنـــاهج الحديثة (رسالة دكتوراه، ١٤٢٤ هـــ

٢٧- د. مهدي محمود سالم ود. عبد اللطيف بن حمـــد الحلـــيبي، التربيـــة الميدانيـــة وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ١٤١٩ هـــ

٢٨- د. نظلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، عالم الكتـــب ١٤١٥ هـــ

٢٩- وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها

٣٠- د. يوسف الخليفة أبو بكر، " تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها بمواد اللغة العربية لأبناء العرب" المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، مجلد، العددان ١-٢، رجب ١٤٠٩ هـــ، ص ٥١ — ٦٣

المحتويات

تم بحمد الله